

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА
ФРАНКА

На правах рукопису

Ковальчук Валентина Антонівна

УДК 378:37.013

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ
ВАРІАТИВНОСТІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
Дубасенюк Олександра Антонівна,
доктор педагогічних наук, професор

Житомир – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1.ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ.....	23
1.1. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем в історико-педагогічному контексті.....	23
1.2. Характеристика понятійно-термінологічного апарату дослідження	46
1.3. Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в різних освітньо-виховних системах	77
1.4. Наукові підходи до вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів	94
Висновки до першого розділу.....	113
РОЗДІЛ 2.ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	117
2.1. Філософсько-соціальні засади дослідження освітньо-виховних систем у педагогічній науці	117
2.2. Закономірності та педагогічні умови функціонування освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу	123
2.3. Типологія освітньо-виховних систем	146
Висновки до другого розділу.....	170
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДО ПОБУДОВИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМАХ РІЗНОГО ТИПУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ.....	173
3.1. Змістова структура професійної компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.....	173
3.2 Критерії та показники рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем	196
3.3 Аналіз стану підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.....	208
3.4 Теоретична модель професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів	219
Висновки до третього розділу	247
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ФУНКЦІОНУВАННЯ РІЗНИХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ	250
4.1.Відбір і структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів в окресленому аспекті.....	250

4.2.Педагогічні технології підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем.....	264
4.3.Формування професійної компетентності майбутніх учителів під час педагогічної практики	305
Висновки до четвертого розділу.....	319
РОЗДІЛ 5. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ У РІЗНИХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ.....	322
5.1. Програма експериментального дослідження	322
5.1.1.Особливості формувального етапу експериментальної роботи....	328
5.2. Діагностика вихідного рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем	331
5.3 Упровадження моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем	350
5.4. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	366
5.5 Перспективи розвитку професійно-педагогічної освіти в умовах варіативності освітньо-виховних систем.....	398
Висновки до п'ятого розділу	402
ВИСНОВКИ.....	405
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	412
ДОДАТКИ.....	472

ВСТУП

Актуальність та доцільність дослідження. Соціальна ситуація, що склалася в Україні, породжує нову культурну реальність, провідними рисами якої є переоцінка системи цінностей, створення нових відносин між основними учасниками педагогічного процесу. У сучасних соціально-економічних умовах навчально-виховні заклади мають стати центрами духовного збагачення учнів, готувати їх до життя в умовах ринку, сприяти соціалізації особистості для оволодіння молоддю сучасними технологіями життєдіяльності. Основні державні документи (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. (2002), закони України «Про освіту» (1996), «Про вищу освіту» (2014), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року (2012), Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), проект «Нова школа» (2016) та ін.) визначають і декларують окреслені пріоритети.

На сучасному етапі реформування системи освіти й виховання нагальною є проблема усвідомлення мети та завдань, які постають перед навчальними закладами середньої освіти, що засвідчує необхідність переходу до нового ідеалу й, відповідно, мети – максимального розвитку здібностей людини, формування її моральності, здатності до саморегуляції й самоосвіти. Постійне оновлення знань, ускладнення способів засвоєння інформації вимагає формування інноваційного мислення, творчої діяльності сучасної людини. У зазначеному контексті школа не може розглядатися виключно як освітня система, яка спрямована на формування у підростаючого покоління сучасних знань, умінь, навичок, розвиток здібностей. Такий підхід призводить до нівелювання її важливих завдань – формування зрілої, вихованої й освіченої особистості, здатної не тільки адаптуватися до змін інформаційного простору, але й володіти належним рівнем моральної культури, бути духовно багатою і морально стійкою, спроможною протидіяти негативним суспільним

впливам, робити правильний моральний життєвий вибір. Ця вимога часу висуває перед учителями завдання рівноцінно реалізовувати як освітню, так і виховну, а також розвивальну функції навчання і виховання. Особливість педагогічного процесу зумовлює необхідність функціонування єдиної взаємопов'язаної освітньо-виховної системи, яка характеризує власне педагогічний аспект функціонування навчального закладу відповідного рівня і профілю.

Одним із кроків реформування системи середньої освіти і виховання стала розробка концепції «Школа майбутнього». Її реалізація знайшла відображення у варіативності освітньо-виховних систем функціонуючих загальноосвітніх навчальних закладів або у створенні різних типів державних і приватних закладів освіти: гімназій, ліцеїв, коледжів, профільних шкіл, навчально-освітніх центрів тощо. Ці процеси актуалізують проблему підготовки якісно нового вчителя, професійно компетентного, здатного ефективно працювати в умовах динамічних змін, адаптуватися до педагогічних інновацій, адекватно і швидко реагувати на трансформації в сучасному освітньо-виховному середовищі.

Професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів передбачає здійснення дослідження у двох площинах, одна з яких визначається процесом професійної підготовки, інша – різноманітністю освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів.

Аналіз стану дослідженості проблеми розробки й обґрунтування педагогічних систем, які включають різновиди – виховні, освітні, освітньо-виховні, дозволяє виявити значний доробок наукових педагогічних досліджень, починаючи з 50-тих років минулого століття.

Вивченню проблеми визначення сутності, створення і функціонування педагогічних систем присвячені роботи Л. Вікторової, В. Володька, Н. Кузьміної, В. Семиченко та ін. Виховну систему як вид педагогічної досліджували вітчизняні й зарубіжні педагоги (Є. Баришніков, М. Воропаєв,

В. Караковський, Л. Новикова, Н. Селіванова, П. Степанов, Ю. Мануйлов, Г. Сорока та ін.).

Історичні аспекти розвитку гуманістичних виховних систем стали предметом наукового розгляду О. Гавриліна, етнопедагогічні особливості виховних систем вивчали О. Вишневський, Б. Ступарик, М. Стельмахович та ін. Особливості становлення й функціонування виховних просторів висвітлені в дослідженнях І. Демакової, О. Сидоркіна та ін.

Процес соціалізації особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи досліджували Т. Алексєєнко, В. Болгаріна, І. Зверєва, Г. Лактіонова. Роль і місце класного колективу у виховній системі розглядали В. Караковський, Н. Селіванова, З. Шиліна та ін. Проблеми взаємодії особистості та середовища аналізували В. Бочарова, Н. Гонтаровська, А. Мудрик, В. Оржеховська, В. Постовий, А. Сиротенко та ін.

Теорія виховних, освітньо-виховних систем навчального закладу розробляється науковцями протягом останніх років дуже активно. Передумовою цього процесу є соціально-політичні трансформації, потреби освітньо-виховної практики і реалії самого життя. Зросла чисельність досліджень, присвячених проблемі формування компетентності майбутніх учителів відповідно до мінливості умов сучасного освітньо-виховного середовища. Серед провідних досліджень можна виокремити розроблені цілісні концепції підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, а саме:

- системного підходу до розгляду педагогічних явищ у підготовці майбутніх учителів (В. Семиченко);
- формування педагогічної майстерності через спеціальні вправи у контрольованих умовах (І. Зязюн, М. Кривоніс, Н. Тарасевич, Н. Ничкало);
- гнучких педагогічних технологій навчання майбутніх учителів (В. Беспалько, А. Вербицький, І. Дичківська, Г. Селевко, О. Пехота, О. Пометун та ін.);

- професійно орієнтованої системи підготовки студентів (І. Зязюн, Н. Кузьміна, Г. Троцько, Л. Хомич та ін.);
- формування проєктувальної компетентності через створення інноваційних педагогічних систем (В. Докучаєва та ін.);
- формування професійної та фахової компетентності майбутніх учителів (О. Антонова, О. Дубасенюк, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Пошетун, О. Тімець, В. Шахов та ін.).

У наукових доробках зазначених авторів простежуються різні підходи до розуміння професійної підготовки майбутніх педагогів у сучасному освітньо-виховному середовищі. Однак безпосередньо проблема професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем не відображена і ще не була в українській педагогічній науці предметом спеціальних досліджень.

Аналіз практичного досвіду вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів, методологічної та методичної літератури з досліджуваної теми дозволяє окреслити такі суперечності між:

- необхідністю розробки цілісної концепції освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів і наявністю розрізнених наукових підходів та теоретичних розвідок проблеми їх становлення і функціонування;
- соціальним замовленням освітньої галузі на підготовку майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів і недостатнім рівнем їх професійної компетентності у визначеному напрямі;
- потребою цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем та недостатністю спеціальних наукових розробок системної реалізації цього процесу;

– зміною співвідношення сучасних інноваційних і традиційних технологій у роботі зі студентами та підвищенням вимог до професійної підготовки в нових умовах праці;

– об'єктивно наявними ресурсами та потенційними можливостями вищих навчальних закладів щодо професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем та недостатньою реалізацією їх у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Отже, актуальність проблеми, її соціальна значущість, необхідність вирішення виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана в межах комплексної наукової теми «Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах європейської інтеграції», яка розробляється кафедрою педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (державний реєстраційний номер РК № 0110U002110). Тема дисертації затверджена вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 28. 11. 2008 р.) й узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол №10 від 23. 12. 2008 р.).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні теоретико-методичних основ та експериментальній перевірці ефективності впровадження структурно-функціональної моделі формування компетентності майбутніх учителів щодо здійснення педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем із використанням сучасних педагогічних технологій навчання студентів у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити аналіз досліджуваної проблеми на різних етапах суспільного розвитку.
2. Проаналізувати понятійно-термінологічний апарат дослідження.
3. Визначити сутність та обґрунтувати наукові засади освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу.
4. Розкрити сутність і зміст педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів як інтегрального утворення в контексті модернізації професійної підготовки, визначити критерії, показники та рівні її сформованості.
5. Теоретично обґрунтувати та розробити модель професійної підготовки майбутніх учителів у визначеному напрямі.
6. Розробити методику формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів щодо здійснення професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем та навчально-методичного забезпечення.
7. Експериментально перевірити ефективність моделі підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України.

Предмет дослідження: теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів.

Основні концептуальні ідеї дослідження. Науковий інтерес до окресленої проблеми зумовлений її актуальністю в сучасній системі освіти й виховання, вимогами до підготовки майбутніх учителів як компетентних, висококваліфікованих фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність в умовах динамічності соціальних інституцій, зорієнтованих на особистісний та професійний саморозвиток з урахуванням особливостей розвитку різних

освітньо-виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів, а також адаптаційних можливостей педагогічних працівників.

Концептуальні засади дослідження об'єднують три взаємопов'язані концепти.

Методологічний концепт відображає взаємодію та взаємозв'язок різних підходів загальнонаукової й конкретно-наукової методології до розуміння сутності діяльності вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем, вивчення проблем професійної підготовки з окресленої специфіки педагогічної діяльності. Так реалізація *цивілізаційно-середовищного підходу* забезпечує пояснення особливостей становлення й розвитку освітньо-виховних систем через урахування умов природи та організації середовища (суспільного, освітнього, інформаційного та ін.) з метою ефективного впливу чинників на формування особистості вихованця. У його межах педагогічний процес (зокрема у загальноосвітньому навчальному закладі та ВНЗ) розглядається як цивілізаційне явище, тобто його аналіз здійснюється через прояв найбільш загальних чинників та детермінант розвитку людської цивілізації. У межах *системного підходу* передбачено розгляд проблеми освітньо-виховних систем і професійної діяльності педагога в умовах їх варіативності у двох площинах: перша – вивчення феномену «освітньо-виховна система», її особливостей, видів, функціонування і розвитку, друга – дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем як комплексного педагогічного процесу формування предметної педагогічно-спеціалізованої компетентності в сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення в освітньому середовищі вищого навчального закладу. Послугування положеннями *структурно-функціонального підходу* забезпечує з'ясування сутності й виокремлення в системних об'єктах (освітньо-виховній системі, системі професійної підготовки) структурних елементів (компонентів, підсистем) і визначення їх ролей (функцій, особливостей, взаємодії). Реалізація

синергетичного підходу забезпечує пояснення сутності освітньо-виховної системи як складного нелінійного утворення, що перебуває в постійному процесі самоорганізації, оскільки розвиток освітніх процесів відповідає синергетичним характеристикам. У межах *діяльнісного підходу* важливою є реалізація визначених педагогічних умов професійної підготовки, становлення і розвитку майбутнього вчителя як професіонала, формування його компетентностей у процесі навчальної діяльності та у ході виконання професійних обов'язків в умовах педагогічної практики. *Компетентнісний підхід* слугує для обґрунтування системи професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, яка орієнтована на досягнення її результату – належного рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності, високого професіоналізму, конкурентоспроможності на ринку праці, здатності проявляти гнучкість, мобільність і творчість у вирішенні професійних завдань. Метою використання *аксіологічного підходу* є визначення особливостей освітньо-виховних систем, у яких реалізується система цінностей, за якої вчитель виступає їх активним суб'єктом і носієм; відповідно у професійній підготовці майбутніх учителів до роботи в умовах їх варіативності важливим компонентом є формування особистості майбутнього вчителя, його світоглядної, духовної сфери. Упровадження *особистісно орієнтованого підходу* передбачає створення необхідних умов для особистісної реалізації майбутнього вчителя, розкриття його здібностей та якостей у процесі професійної підготовки з орієнтацією на індивідуальні особливості та можливості. Реалізація *задачного підходу* визначається здійсненням організації професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем через розв'язання системи педагогічних задач різного типу і складності, спрямованих на поєднання педагогічної теорії та виховної практики; активізацію мислительної діяльності студентів, формування гнучкого, творчого професійного мислення, розвитку їх здібностей, професійних інтересів;

підвищення рівня засвоєння психолого-педагогічних понять, оволодіння науково-педагогічним інструментарієм.

Теоретичний концепт визначає змістову основу концепції освітньо-виховних систем і роботи вчителя в умовах їх варіативності, що містить такі основні складники, як:

- базові категорії, поняття і дефініції, без яких неможливим є розуміння сутності освітньо-виховної системи, її властивостей;
- типологія освітньо-виховних систем, визначення їх видів і типів;
- система методичного інструментарію для здійснення вчителем професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем;
- модель підготовки майбутніх учителів до роботи у визначеному напрямі, що спрямована на формування професійної компетентності, ядром якої є педагогічно-спеціалізована компетентність, що включає здатність випускника організовувати свою діяльність на високому науково-педагогічному рівні, самостійно вивчати, описувати і пояснювати реальні педагогічні явища освітньо-виховної системи, приймати педагогічно доцільні рішення, самостійно здобувати науково-педагогічні знання відповідно до змін та особливостей функціонування освітньо-виховної системи й швидко орієнтуватися в умовах її оновлення.

Процесуальний концепт передбачає визначення комплексу цілей, завдань, педагогічних умов і технологій професійної підготовки вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем на основі реалізації наукових підходів та дотримання взаємопов'язаних умов у її змістово-цільовому, організаційному та операційно-технологічному аспектах.

Обґрунтування методологічного, теоретичного й процесуального концептів дало змогу окреслити провідну ідею дослідження, згідно з якою професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем є комплексним педагогічним процесом формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах різних типів освітньо-

виховних систем, що відбувається у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення в освітньому середовищі вищого навчального закладу. Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем забезпечується розробкою та теоретичним обґрунтуванням відповідної структурно-функціональної моделі, принципів, критеріїв відбору змісту, що слугувало основою для його конструювання, визначення компонентів та впровадження у навчально-виховний процес вищого навчального закладу.

Загальна гіпотеза дослідження полягає в тому, що професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем набуде ефективності за умов наукової розробки її теоретико-методичних засад, інтеграції технологічного та науково-методичного забезпечення підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Загальну гіпотезу конкретизовано у часткових припущеннях щодо необхідності забезпечення цього процесу шляхом:

- розробки теоретико-методологічних основ освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу, що включає: з'ясування сутності поняття як цілісного утворення, яке організовується в процесі інтеграції основних компонентів навчання і виховання; визначення його структури; дослідження закономірностей, принципів та етапів функціонування; класифікації за відповідними типами і видами; виокремлення особливостей педагогічної діяльності вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем;

- розуміння професійної підготовки студентів до майбутньої діяльності як цілеспрямованої, спеціально організованої, професійно орієнтованої взаємодії суб'єктів освіти з акцентом на формування професійної стратегії діяльності майбутнього вчителя;

- використання продуктивного вітчизняного та зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів та врахування сучасних світових тенденцій, що сприятиме підвищенню її ефективності та продуктивності;

- упровадження в освітній процес ВНЗ структурно-функціональної моделі формування необхідної професійної компетентності педагога-професіонала;

- розробки цілей, змісту і технологій професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, стимулювання їх саморозвитку, самовдосконалення.

Методологічну основу дослідження становлять: філософські положення наукової теорії пізнання, діалектичні принципи взаємозв'язку та взаємообумовленості закономірностей і явищ соціальної дійсності, необхідності об'єктивного вивчення у розвитку і зв'язку з конкретно-історичними умовами на основі єдності логічного та історичного, загального й особливого; положення системної методології (теорія організації, загальна теорія систем, концепція самоорганізації); концептуальні положення психології й педагогіки про провідну роль діяльності у формуванні особистості, єдності свідомості й продуктивної активності суб'єкта в процесі навчання; провідні ідеї цивілізаційно-середовищного, системного, структурно-функціонального, синергетичного, аксіологічного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та задачного підходів до професійної підготовки майбутніх учителів; педагогічні теорії розвитку й саморозвитку професійних якостей особистості в процесі діяльності; методологічні засади інноваційних педагогічних технологій навчання.

Теоретичну основу дослідження становлять дослідження з проблем теорії систем (А. Авер'янов, Р. Акофф, В. Афанасьєв, Л. Берталанфі, І. Блауберг, М. Сетров, Е. Юдін та ін); теорії професійно-педагогічної підготовки (О. Абдулліна, В. Беспалько, І. Богданова, В. Вакуленко, С. Вітвицька, О. Глузман, А. Деркач, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Л. Кондрашова,

Н. Кузьміна, Н. Ничкало, Л. Пуховська, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.); самоорганізації систем (М. Богуславський, Л. Зоріна, С. Курдюмов, І. Пригожин, В. Решетько, І. Стенгерс, С. Шевельова та ін.); філософії освіти і виховання (А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Бех, В. Бондар, Б. Гершунський, С. Гончаренко, В. Кремень, А. Мудрик, В. Сластьонін, Г. Щедровицький та ін.); загальних закономірностей розвитку особистості під впливом соціального середовища і виховання (О. Асмолов, І. Бех, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, А. Макаренко, С. Рубінштейн та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети використано комплекс **методів дослідження**, зокрема:

теоретичні – аналіз філософських, психолого-педагогічних та нормативно-правових джерел, авторефератів, дисертацій, вивчення практичного досвіду діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, інтернет-ресурсів; синтез та узагальнення фактичного матеріалу, порівняння і класифікація – з метою визначення типології освітньо-виховних систем, сутності та критеріїв сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів; моделювання і проектування – для розробки моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем і методики формування професійної компетентності;

емпіричні – педагогічне спостереження, анкетування, тестування, бесіди, метод експертного оцінювання, самооцінювання – для визначення рівня оволодіння окресленими компетенціями; педагогічний експеримент – з метою перевірки ефективності розробленої моделі професійної підготовки майбутніх учителів;

методи математичної статистики – для обробки результатів педагогічного експерименту, перевірки їх об'єктивності й валідності.

Організація та експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальне дослідження проводилося впродовж 2007–2016 років. У

ньому брали участь студенти гуманітарного напрямку Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Рівненського державного гуманітарного університету, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, викладачі та вчителі м. Житомира та Житомирської області. Усього в експериментальній роботі на різних її етапах взяло участь 938 студентів вищих навчальних закладів, 16 викладачів і 155 учителів, із них 73 заступники директора з виховної роботи.

На першому – *пошуково-аналітичному* – етапі дослідження (2007–2008 рр.) проведено аналіз та узагальнення історичної, філософської, психолого-педагогічної літератури з проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем; уточнено терміносистему базових понять дослідження; розроблено та затверджено програму експериментально-дослідної роботи.

На другому – *констатувальному* – етапі дослідження (2009–2010 рр.) визначено сутнісні характеристики педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем; обґрунтовано структуру професійної компетентності майбутніх учителів у визначеному напрямі; здійснено організацію й проведення комплексного моніторингу рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів щодо досліджуваного напрямку; обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

На третьому – *формуальному* – етапі дослідження (2009–2014 рр.) проведено експериментальну перевірку ефективності впровадження авторської структурно-функціональної моделі, спрямованої на розвиток професійної педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів до діяльності у визначених умовах; апробовано спецкурс та методичне

забезпечення.

На четвертому – *узагальнюючому* – етапі дослідження (2014–2016 рр.) здійснено статистично-кількісний аналіз й узагальнення результатів експериментальної роботи; сформульовано висновки, окреслено перспективи подальших наукових розробок проблеми професійної підготовки майбутніх учителів в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження полягає в тому, що *вперше* на міждисциплінарному рівні здійснено теоретико-методологічне обґрунтування концепції освітньо-виховних систем: уточнено поняття «освітньо-виховна система», «варіативність освітньо-виховних систем», визначені сутнісні ознаки, розроблено типологію, досліджено й науково обґрунтовано закономірності та педагогічні умови функціонування різних освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів; визначено змістові характеристики педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів щодо здійснення професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем; розроблено та обґрунтовано структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх учителів до роботи у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів.

Удосконалено зміст, організаційні форми, методи та технологію професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем шляхом упровадження організаційно-педагогічних умов формування педагогічно-спеціалізованої компетентності та сучасних освітніх технологій (класичне лекційно-семінарське навчання з використанням аудіовізуальних технічних засобів, його модернізація і модифікація на основі активізації й інтенсифікації діяльності студентів – технологія роботи в «малих групах» («Педагогічна майстерня»), проектна технологія, технологія портфоліо, технологія диференціації та індивідуалізації навчання, пошуково-дослідницька технологія, технологія розв’язання педагогічних задач).

Подальшого розвитку набули теоретичні положення професійної підготовки майбутніх учителів, обґрунтування наукового уявлення про їх професійну компетентність, що забезпечує її реалізацію в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Практичне значення дослідження полягає в розробці й упровадженні в процес професійної підготовки майбутніх учителів навчально-методичного комплексу, що включає: робочу програму й навчально-методичне забезпечення курсу «Освітньо-виховні системи»; авторські навчальні програми та змістове наповнення фахових педагогічних дисциплін «Педагогіка: інтегрований курс», «Загальна педагогіка», «Теорія виховання», «Дидактика», «Школознавство»; методичні рекомендації щодо професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів.

Основні результати дослідження можуть бути використані в процесі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем у вищих навчальних закладах різного рівня, науково-педагогічної підготовки магістрантів, самоосвітньої діяльності студентів психолого-педагогічних факультетів, у системі післядипломної освіти педагогічних працівників, для розроблення нормативних та варіативних педагогічних курсів.

Результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 2151/01 від 08.12.2014 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка №19/20-21 від 27.02.2015 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 997 від 25.06.2015 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1/932 від 14.12.2015 р.).

Особистий внесок здобувача. У колективних монографіях: «Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного

знання», підготовленій у співавторстві з О. Антоною, О. Березюк, С. Вітвицькою, О. Дубасенюк, Н. Сидорчук та ін., автором підготовлено розділ «Дослідження освітньо-виховних систем у педагогічній науці ХХ століття» (1 д.а.); «Професійна педагогічна освіта: системні дослідження» (співавтори О. Антонова, О. Березюк, С. Вітвицька, О. Вознюк, Л. Зданевич, О. Дубасенюк, Н. Сидорчук та ін.) – розділ «Системний підхід у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем» (1 д.а.); «Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття» (співавтори О. Антонова, О. Березюк, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, І. Коновальчук, Л. Лук'янова, Н. Сидорчук та ін.) – розділ «Проблема створення освітньо-виховного середовища навчального закладу в контексті ідей А. С. Макаренка» (0,5 д.а.); «Професійний саморозвиток майбутнього фахівця» (співавтори О. Горай, Л. Канова, Л. Лабузна, В. Масляніцин, І. Сахневич, С. Соколовська) – розділи «Професійний саморозвиток майбутнього фахівця як педагогічна проблема» (0,5 д.а.), «Вступ», «Загальні висновки» (0,4 д.а.) та її редагування (8 д.а.); «Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід» (співавтори О. Антонова, О. Березюк, С. Вітвицька, О. Вознюк, О. Дубасенюк, С. Лісова, Н. Сидорчук, С. Яценко та ін.) – у розділі «Особистісно орієнтована система внутрішньої діагностики навчальної діяльності студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка» у співавторстві з О. Антоною, О. Дубасенюк, О. Вознюком автором розроблено і висвітлено шкали оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх учителів (0,4 д.а.); «Професійна педагогічна освіта: системні дослідження» (співавтори О. Антонова, О. Березюк, С. Вітвицька, О. Вознюк, О. Дубасенюк, С. Лісова, Н. Сидорчук та ін.) – розділ «Системний підхід у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем» (0,5 д.а.).

Ідеї співавторів у дисертації не використовувалися.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати наукової роботи апробувалися на засіданнях навчально-наукового виробничого комплексу «Полісся» Житомирського державного університету імені Івана Франка (2012–2016 рр.), були представлені на IV–VI Міжнародних виставках «Сучасні заклади освіти» (Київ, 2013–2015), а також доповідалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях різного рівня, а саме:

міжнародних: «Волинські Афіни» першої третини XIX ст. у контексті розвитку освіти, науки і культури в Центрально-Східній Європі» (Кременець, 2005), «Акмеологія – наука XXI століття: розвиток професіоналізму» (Київ, 2008), «Духовна культура особистості та інноваційні освітні технології: виклики XXI століття» (Вінниця, 2012), «Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи» (Київ–Житомир, 2012), «Актуальні проблеми професійної освіти: теорія і практика» (Вінниця–Бар, 2012), «Нова якість освіти для дорослих» у межах Міжнародного тижня освіти дорослих в Україні (Київ–Чорнобиль–Житомир, 2012), «Філософія, педагогіка и социология в XXI веке» (Воронеж, 2013), «Креативні технології морального і патріотичного виховання молоді як основа успішного розвитку особистості» (Вінниця, 2013), «Міжкультурна регіональна освіта» (Житомир, 2013), «Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах» (Житомир, 2014), «Європейський Союз – Україна: освіта дорослих» у межах Міжнародних днів освіти дорослих в Україні (Київ, 2014), «Praza wsparciem w osiaganin dojrzałości ludzkiej i religijnej» Międzynarodowa Konferencja Naukowa Z okazji 70 rocznicy śmierci ks.Mieczysława Kuznowicza Sj założyciela Związku Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej w Krakowie (Kraków, 2015), «Становлення та розвиток акмеології: теоретичні і прикладні аспекти» (Житомир, 2015), VIII міжнародній науково-практичній конференції «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2015), IV міжнародному семінарі „Актуальні проблеми професійної освіти: теорія і

практика” (Бар, 2012), VI міжнародному семінарі „Новітні педагогічні технології у світлі духовних цінностей європейської цивілізації” (Вінниця, 2014);

всукраїнських: «Формування професійно-педагогічної майстерності вчителів: історія, сучасність, перспективи» (Житомир, 2010), «Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді» (Житомир, 2011), «Світоглядні та методологічні принципи креативності в освітній системі сьогодення» (Житомир, 2012), «Інноваційність ідей А.С.Макаренка в педагогіці ХХІ століття» (Житомир, 2013), «Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива» (Київ, 2013), «Магістратура в умовах євроінтеграційних процесів вищої школи» (Житомир, 2013), «Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном» (Житомир, 2014), «Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти» (Житомир, 2015), «Відносини між батьками і дітьми: проблеми та шляхи їх розв’язання» (Хмельницький, 2015), «Інноваційні освітньо-виховні стратегії в сучасному світі: змістовний та технологічний аспект» (Суми, 2015), «Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів» (Житомир, 2016), «Розвиток професійної культури майбутніх фахівців: виклики, досвід, стратегії і перспективи» (Київ–Ірпінь, 2016);

регіональних семінарах: «Інноваційна діяльність як провідний чинник професійного розвитку педагога загальноосвітньої школи» (Коростень, 2012), міжрегіональному семінарі з міжнародною участю «Особистісний розвиток дорослої людини в системі неперервної освіти» (Житомир–Київ, 2013), науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (Житомир, 2009–2016).

Публікації. Основні наукові результати дослідження висвітлено в 1 монографії, 1 навчально-методичному посібнику, 48 одноосібних публікаціях, з них: 20 статей у провідних наукових фахових виданнях України, 4 – у

наукових періодичних виданнях зарубіжних країн, 5 розділів у колективних монографіях, 18 статей і тез у збірниках наукових праць за матеріалами наукових конференцій, інструктивно-методичні матеріали. Загальний обсяг публікацій – 65,3 д.а.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук з теми «Методичні основи розв’язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів» за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» захищена у 2000 році в Інституті педагогіки і психології професійної освіти (м. Київ). Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п’яти розділів і висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків на 43 сторінках. Повний обсяг тексту становить 514 сторінок (основного тексту – 411 сторінок). У списку використаних джерел подано 549 найменувань, з них 26 іноземними мовами. Робота вміщує 39 таблиць, 37 рисунків, що займають відповідно 38 і 15 самотійних сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ

1.1. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем в історико- педагогічному контексті

Грунтовне дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в різних освітньо-виховних системах потребує розгляду й аналізу її в історичному розвитку. Звернення до педагогічної спадщини минулого, глибоке вивчення сприяє її кращому осмисленню і використанню у процесі реформування системи професійної освіти України. Вона є тим науковим підґрунтям, яке спонукає до пошуку нових шляхів і форм досягнення поставлених завдань. З цією метою було проаналізовано історію становлення професійної підготовки майбутніх учителів через призму окремого її аспекту – підготовки до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. При цьому враховувалася історія розвитку теорії систем.

Загалом в історії дослідження різних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів здійснюється у межах історичних епох розвитку людського суспільства. Критерієм виділення умовних етапів підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем стали загальні етапи розвитку педагогічних знань та становлення і розвиток професійної підготовки педагогів.

Результатом цього аналізу стало виділення відповідних періодів, які представлені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Періоди становлення і розвитку проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем та історії розвитку теорії систем

Історія розвитку професійної підготовки майбутніх учителів	Історія розвитку теорії систем
Період <i>формування загальних емпіричних знань</i> про підготовку вчителів до роботи в навчальних закладах – від найдавніших часів до другої половини XVIII століття	XVII – початок XIX століття – становлення основи теорії систем в галузі природознавства
Період <i>становлення різних наукових теорій</i> з проблем професійної підготовки майбутніх учителів – з другої половини XVIII століття до початку XX століття	Друга половина XIX століття – перша половина XX століття формування системології як наукового напрямку дослідження
Період <i>активної розробки на основі практичного новаторського досвіду</i> діяльності навчальних закладів (державних, авторських, приватних) теоретичних основ професійної підготовки майбутніх учителів до роботи у навчальних закладах різного типу – з 30-тих років XX століття до 90-тих років XX століття	Друга половина XX століття – початок XXI століття – становлення системного підходу до вивчення об’єктів як складової методології наукового пізнання; виділення у різних галузях знань окремих теорій на основі системного підходу
Період виокремлення наукових знань про особливості вітчизняної професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в загальноосвітніх закладах із різними освітньо-виховними системами <i>в окрему галузь знань</i> – з 90-тих років XX століття до теперішнього часу	

Розкриємо логіку виділення означених періодів і здійснимо їх характеристику. Нагадаємо, що філософські ідеї про систему, внутрішню складність і взаємообумовленість сторін, частин, елементів досліджуваних об’єктів сформувалися в період XVII – XVIII століття й отримали конкретну природничо-наукову розробку. Особливо значущий прогрес у розробці конкретно-наукових методів аналізу системи різної природи (походження) і

різного ступеня складності відбувся в науці у другій половині XIX – на початку XX століття (теорія Дарвіна, статистична фізика, структурна лінгвістика і т.д.). Подальші дослідження (друга половина XX століття і по теперішній час) у галузі системології відзначаються тенденції використання її положень при вивченні різних галузей наукового пізнання: застосування системного підходу до вивчення об'єктів як систем, що складають сукупності елементів, об'єднаних певними зв'язками, функціями і властивостями.

Підставою для виділення періодів у історії розвитку професійної підготовки вчителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем стали: висновки наукових досліджень науковців, які розглядають окремі історико-методичні аспекти розвитку системи освіти і виховання, підготовки вчителів у вищій школі (питання існування навчальних закладів з підготовки вчителів, заходи державних органів влади з реформування шкільної освіти, вивчення прогресивних ідей видатних просвітителів, науковців, педагогів з проблеми професійної підготовки вчителів тощо) Л. Березівської [23], Н. Дем'яненко [148], В. Лугового [281], В. Майбороди [285], Л. Пуховської [392], А. Соколової [445], О. Сухомлинської [458], І. Ящук [522] та ін., урядові документи з проблем реформування системи освіти і виховання (постанови, резолюції, положення).

Заслуговує уваги дослідження Н. Дем'яненко «Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX століття)», в якому досліджуються особливості професійної підготовки майбутніх учителів у визначений період. Загальнопедагогічна підготовка розглядається авторкою як керована система, що цілеспрямовано конструюється і розвивається, як об'єктивно існуючий процес засвоєння професійних знань майбутнім педагогом, вироблення загальнопедагогічних умінь та навичок; формування в нього позитивних соціальних і пізнавальних потреб самовиховання, самоосвіти і самовдосконалення; досягнення з цією метою єдності педагогічної теорії і практики в системі навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи [148, с. 13]. Відмітимо, що в обґрунтуванні виділених

етапів аналізуються організаційно-педагогічні передумови становлення загально-педагогічної підготовки, до яких віднесено:

- 1) урядові освітні реформи (1802 – 1804 рр., 60-тих років XIX ст., початку XX ст.);
- 2) становлення державної системи шкільної освіти;
- 3) поширення мережі державних закладів вищої педагогічної освіти: педагогічних інститутів (1811 – 1859 рр.) та педагогічних курсів (1860 – 1867 рр.) при університетах; створення в 70-х роках XIX століття – початку XX століття самостійних навчальних закладів (Ніжинського історико-філологічного інституту (1875), вищих жіночих педагогічних курсів (з 1878 р.), Фребелівського педагогічного інституту (1907));
- 4) становлення основ теоретичного компонента загальнопедагогічної підготовки вчителя через викладання курсів педагогіки, дидактики, історії педагогічних течій, шкільної гігієни, училищезнавства тощо та виключно авторську розробку їхнього змісту;
- 5) визначення практичної складової загальнопедагогічної підготовки, що передбачала відвідування студентами уроків провідних викладачів гімназій з їх наступним аналізом і самостійне проведення уроків практикантами; педагогічна практика проводилась у школах міста або зосереджувалася у зразковій гімназії, яка знаходилася при педагогічному закладі;
- 6) пошуки оптимальної моделі педінституту, що забезпечують виникнення численних проектів і варіацій організації підготовки вчителів [148, с. 266–267].

Аналіз навчальних планів, програм, усього циклу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в учительських інститутах України другої половини XIX – початку XX століття дає можливість стверджувати, що провідною ідеєю була єдність теорії та практики, зв'язок навчання з життям. На думку провідних дослідників історії професійної педагогічної освіти в Україні (Н. Дем'яненко [148], М. Євтух [167],

В. Майборода [285], А. Соколова [445], О. Сухомлинська [458] та ін.), це досягалося тим, що всі без виключення навчальні предмети цих навчальних закладів будувалися на інтегративній основі. Так, курс «Педагогіка» передбачав теоретичний і практичний курс. Інтеграція теоретичного курсу відбувалася на двох рівнях: рівні поєднання декількох предметів з однієї освітньої галузі (загальна педагогіка, історія педагогіки, дидактика, теорія виховання, школознавство) та інтеграції змісту різних предметів, але близьких освітніх галузей, де один із них зберігав специфіку, а інші виступали в якості допоміжних (педагогіка, психологія, філософія, логіка, гігієна) [149, с. 190–191]. Вивчення навчального предмету на основі першого рівня інтеграції сприяло збереженню логіки предметної освіти, не розділяючи штучно зміст навчання на окремі галузі знань, характеризувалося послідовністю процесу пізнання педагогічних явищ, високим ступенем взаємообумовленості та супідрядності всіх елементів.

Вивчення педагогіки за інтегративним підходом другого рівня стирало межі між педагогікою, психологією, філософією, гігієною, що забезпечувало вивчення і встановлення більшої системи зв'язків, єдність і цілісність педагогічних явищ, процесів, фактів. Як стверджує авторка, в окремих закладах педагогічної освіти курс «Педагогіка» доповнювався такими: «Душа дитини», «Гімназійна педагогіка», «Педологія», «Анатомо-фізіологічні особливості дитячого віку», «Вчення про дітей, важких у виховному відношенні», спеціалізованими курсами з персоналіями тощо [149, с. 266–271]. До практичного курсу інтегрованого навчального предмету «Педагогіка» входили практичні заняття, які поділялися на письмові роботи та педагогічну практику. Письмові роботи (класні й домашні) виконувалися у формі написання творів на певну тему. Тематика творів була різноплановою і спрямляла більш глибокому та міцному засвоєнню педагогічних питань, виробленню практичних умінь на основі інтеграції теоретичних знань із педагогіки, психології, філософії, логіки, гігієни для опису педагогічного явища чи процесу.

Створення навчально-методичного забезпечення відображало процеси професійної підготовки вчителів. Підтвердженням того є перші великі підручники з педагогіки для учительських інститутів, учительських семінарій і педагогічних класів жіночих гімназій, розроблені М. Демковим, директором Московського учительського інституту з 1905–1911 року, а пізніше, з 1917 року викладачем педагогіки та історії педагогіки в Прилуцькому педагогічному технікумі [131, с. 85]. Найбільш популярними були «Курс педагогіки для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий», «Старые и новые педагоги, их жизнь, мысли и труды», «Русская педагогика в главнейших ее представителях: Опыт историко-педагогической хрестоматии», «Педагогика западноевропейская и русская. Педагогическая хрестоматия», які неодноразово перевидавалися. Цікавими для нашого дослідження є підручники для вивчення історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки, в яких відмічається прагнення авторів до систематизації та поглиблення курсу – це «Історія педагогічних систем» П. Соколова, «Сучасні течії в західноєвропейській педагогіці» О. Музиченка. П. Соколов підкреслював, що «...ознайомлення з педагогічними системами корисне для вихователів, у тому відношенні, що сприяє напрацюванню і в них цілісного педагогічного погляду, цільної педагогічної системи. Необхідно знати, що у вихованні важлива система педагогічних дій і впливів» [443, с. 1].

Політичні й соціально-економічні процеси, які відбувалися і в Україні, й у Росії (революції, громадянська війна) не лише призвели до розрухи народного господарства, а й до появи такого негативного явища, як безпритульність дітей. Одним із напрямків розв'язання цієї проблеми було прийняття і опублікування 1 липня 1920 р. Наркомосом України «Декларацію про соціальне виховання дітей». Цей документ проголошував основні пріоритети охорони дитинства, турботу держави про освіту, виховання і поліпшення умов життя дітей. Відкривалися дитячі будинки, садки, ясла, організовувалися притулки-інтернати, трудові колонії-комуни,

безплатні дитячі їдальні, молочні кухні. Створення цих закладів потребувало великої кількості педагогічних працівників різної спеціалізації. Так відкривалися додатково навчальні заклади – у Харкові Всеукраїнський заочний інститут народної освіти для підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, Київський інститут соціального виховання [284, с. 35].

Перебудова національної школи в Україні у післяреволюційний період (20-ті роки) відбувалася на основі прогресивних ідей видатних вітчизняних педагогів, психологів (П. Блонський, Л. Виготський, С. Рубінштейн, С. Русова, С. Шацький та ін.); громадських діячів (В. Затонський, Г. Гринько, І. Огієнко, І. Стешенко, Я. Ряппо та ін.).

Аналіз розвитку шкільної освіти в цей час показав, що виділялися два напрямки розвитку: створення різних типів шкіл і використання різноманітних підходів до організації навчально-виховного процесу. Активно впроваджувалися принцип дальтонського лабораторного плану організації навчально-виховного процесу і комплексного викладання навчальних предметів. Це були не просто нові педагогічні технології й методи навчання, а принципово інші концептуальні підходи до навчально-виховного процесу. В їх основу була покладена ідея максимального розвитку дитячої творчості, самостійності; намагання сформувати у школяра цілісне сприйняття світу, якомога раніше залучити до культури, виховувати любов до навчання. І, відповідно, перебудова школи спрямовувалася як цілісний процес. Виникали різні освітньо-виховні системи навчальних закладів. Однак різнотипові освітні установи не були пов'язані між собою ні концептуально, ні єдиним планом чи системою. Відповідно 2 липня 1919 р. Раднарком УРСР затвердив положення «Про єдину трудову школу УРСР», яке не відрізнялося від аналогічного документа, прийнятого в РРФСР. Пізніше 15 червня 1920 р. Наркомос УРСР видав постанову «Про впровадження в життя єдиної трудової школи». Визначені положення документа передбачали заміну різних типів шкіл єдиною середньою загальноосвітньою школою, тобто всі початкові й середні державні, громадські й приватні загальноосвітні заклади

ліквідовувалися, а відповідні їм класи реорганізовувалися в 7-річну школу. Ці процеси знайшли своє відображення в становленні і розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів. Можна виділити такі особливості характерні для вищої педагогічної освіти: по-перше, незважаючи на те, що існували офіційні плани і програми, кожен педвуз самостійно активно розробляв зміст загально педагогічної підготовки, що викликало розбіжності у кількості, змісті та методах викладання; по-друге, не було єдиних підручників і навчальних посібників з педагогічних наук [149, с. 216]. Починається робота над удосконаленням курсу педагогіки, вводиться курс «Новітня теорія педагогіки», «Сучасні педагогічні течії». Для педагогічної підготовки учителя в цей період була характерна багатопредметність. Значна увага приділяється практичному знайомству студентів з формами соцвиху, вивченню дитинства, його організації. Наприклад, у навчальному плані факультету соціального виховання (1921р.) упродовж перших півтора року навчання здійснювалося вивчення загальнопедагогічних дисциплін, а решта часу відводилася на освоєння теорії та практики соціального виховання. На першому курсі майбутні педагоги вивчали: вступ до педагогіки, азбуку праці та фізичного розвитку, семінар із соціального виховання, що складало 17% кількості годин на тиждень. На другому курсі вона вже становила 72% від загальної кількості, й на третьому – майже 100% (36 годин). Упроваджувалися дисципліни педагогічного циклу – «Організація радянської системи освіти і установ соцвиху», «Охорона дитинства», «Дитячий будинок-комуна», «Методика соцвиху» тощо [522, с. 17].

Вагомим внеском у розвиток теорії навчання і виховання у вітчизняній педагогіці цих років можна назвати діяльність видатних педагогів-практиків, які в своїй роботі намагалися втілювати прогресивні ідеї реформування навчально-виховних закладів освіти. На прикладі діяльності С. Шацького покажемо, як практичні здобутки педагогів впливали на забезпечення єдності педагогічної теорії й практики і як результат – створення педагогічних комплексів.

Відвідування дитячих клубів, робота в майстернях, участь у різноманітних заняттях для багатьох підлітків було початком їх життєвого шляху, який визначав у майбутньому їх місце в суспільстві, сприяв самовизначенню. С. Шацький створив унікальну освітньо-виховну систему в дитячій літній колонії «Бадьоре життя». Основна ідея, яка була реалізована в процесі її створення – це гармонійне поєднання двох напрямків різносторонньої діяльності: фізичної праці й розумового та соціального розвитку [508]. Педагог вважав, що ті чи інші зміни якості, ефективності й результативності однієї сторони викликали відповідно зміни в іншій. Так учні залучалися до різних видів фізичної праці: приготування їжі, самообслуговування, покращення благоустрою, роботи на городі, в полі, на тваринницькому дворі, на сільгоспмашинах та обов’язково брали участь у постановці спектаклів, хоровому співі, грі на музичних інструментах.

Схематично цю ідею можна представити так:



Рис.1.1. Схема організації життя дитячого колективу в трудовій колонії «Бадьоре життя»

Варто відмітити, що в районі діяльності трудової колонії створювався ряд навчальних закладів – початкові й допоміжні школи, дитячі садки, майстерні, бібліотеки для дітей і дорослих, курси для дорослих, народний дім – їх діяльність спрямовувалася на створення виховуючого середовища, яке б сприяло підготовці дитини до майбутнього дорослого життя, суспільно-корисної діяльності, кар’єри. Важливими принципами роботи педагогічного колективу з дітьми були вивчення місцевих умов, самодіяльність, спільна організована діяльність дітей і дорослих, принцип активності й розвитку творчих здібностей.

Відповідно для роботи в цих умовах було організовано курси з підготовки вчителів у Народному університеті Шанявського. Основними формами і методами підготовки були різні способи вивчення дітей, аналіз власного досвіду, самостійна науково-дослідна робота, створення методичних матеріалів. Успішна робота в цьому напрямку сприяла розширенню діяльності навчальних закладів, де реалізовувалися ці ідеї. Так С. Шацький у своїй доповіді «Белкинский межуездный опытный участок повышенного земского хазяйства с рядом мероприятий и учреждений просветительного характера» наголошував на необхідності створення системи дослідних просвітницьких закладів для дітей і дорослих.

С. Шацький писав: « Ми тісно пов'язали педагогічну практику з її аналізом, ми створили методи вивчення матеріалів, над якими працюють діти, встановили погляд на педагогічну працю, як на організацію дитячого життя, і на курси, як на організацію колективу дорослих, працюючих над загальними питаннями, і зібрали цінний матеріал з нового методу підготовки педагогів у процесі практичної роботи» [508, с. 4]. Для прикладу такої системи роботи наведемо структуру Калузького відділення – 15 шкіл I ступеня, 2 школи II ступеня, 1 школа-колонія «Бадьоре життя», 4 дитячих садки, 1 позашкільний заклад для дорослих і відповідні курси перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителів. Педагог зазначав, що початки творчої сили існують майже у всіх: і в малих, і у дорослих – треба лише створити для виявлення її необхідні умови... створенню яких і підпорядковувалася описана робота [508, с.449].

За висновком, зробленим І. Ящук, до вчителя української школи у 20-ті роки ставилися такі вимоги: «він мав бути суспільником, тісно пов'язаним із життям, з реаліями повсякденності, що оточувала як його самого, так і його вихованців; мати марксистсько-ленінський світогляд, тісний зв'язок з робітничим класом і селянством; володіти здатністю поєднувати кожен крок освітньої роботи у школі з виробничою трудовою діяльністю, з технікою економікою місцевого виробництва, з громадською та господарською

діяльністю; мав бути культурною, освіченою людиною, переконувати власним прикладом у дотриманні високих етичних норм та моральних принципів; повинен був мати ґрунтовні педолого-педагогічні знання; володіти вмінням розуміти природу дитини і вмінням її виховувати» [522, с. 18].

Вченими розроблялася й науково обґрунтовувалася така модель підготовки педагога, в якій би оптимально співвідносилися знання, уміння й навички; теорія та практика; збалансовано поєднувався педагогічний інструментарій; визначалася взаємодія всіх соціальних навчально-виховних інституцій, встановлювалася готовність педагога до реалізації педагогічної взаємодії з вихованцями у дусі соціального замовлення.

На цей час у системі підготовки вчительських кадрів України чітко вирізнялися чотири складові: перша – суспільна, яка була спрямована на формування в майбутніх учителів громадсько-політичного світогляду; друга – виробнича підготовка учителів, котра визначалася тим, що кожен студент педагогічного закладу повинен ознайомитися з виробництвом загалом і основними його галузями на певному підприємстві; третя – залучення з перших років навчання студентів до практичної політико-просвітницької діяльності й ознайомлення з усіма видами шкільної роботи; і четверта складова – спеціалізація, яка відбувалася залежно від того чи іншого типу навчального закладу [522, с. 19]. Для підтвердження наведемо витяг із звіту Науково-педагогічного інституту методів шкільної освіти м. Москви, де вказується про необхідність вивчення майбутніми педагогами педагогічного середовища [360, с. 10–11]. Серед важливих методів професійної підготовки пропонувалося створення студентами, майбутніми педагогами, «середовищних карт», які відображали регіональні особливості, наявність культурно-просвітницьких об'єктів, специфіку промислового комплексу і т.п. Можна стверджувати, що такі карти були ефективні при створенні оригінальної освітньо-виховної системи навчального закладу й допомагали вчителю на основі характеристики навчально-виховного простору краще

організовувати й здійснювати професійно-педагогічну діяльність зі школярами, батьками, громадськістю. Серед запропонованих методів педагогічної діяльності рекомендувалися такі: методи педагогічних консультацій, педагогічної пропаганди й їх практичне застосування в системі єдиного плану педагогічного впливу в соціальному середовищі тощо.

Грунтовно досліджуючи становлення вищої педагогічної освіти, В. Майборода вказує, що в Харківському ІНО 30 відсотків навчального часу відводилося на вивчення педагогічних дисциплін, зокрема історії педагогіки, соціальної педагогіки, педагогіки юнацького віку, рефлексології, педології, шкільної гігієни; на словесно-історичному відділенні Полтавського ІНО студенти опановували загальну психологію, психологію дитини, логіку, історію філософії, школознавство, дитячу літературу [285, с. 34–35].

У професійній підготовці майбутніх педагогів також надавалося важливого значення проведенню цілісної науково-дослідної роботи педагогічними кафедрами вищих педагогічних закладів освіти. Так на сторінках наукового журналу «Народное образование» за 1933 рік, №6 подається ґрунтовний аналіз якості науково-дослідної роботи в педвузах країни [230, с. 3–9]. Автор виділяє навіть п'ять груп кафедр за рівнем якості цього напрямку роботи. Серед провідних педвузів названо: Ленінградський педінститут ім. Герцена, Московський педінститут ім. Бубнова. Одним із недоліків проведення науково-дослідної роботи кафедрами педагогічних вузів виділено вузьку тематику. Зазначається, що відсутні наукові роботи, спрямовані на розробку методичної допомоги вчителю в організації та проведення виховної роботи. Цікавим, на нашу думку, є висновок, який робить автор, що поряд з виділеними недоліками необхідно переглянути та виправити плани і методи наукової роботи і залучити до активної участі громадськість з метою покращення її організації, підвищення якості, темпів виконання і встановлення тісного зв'язку з питаннями роботи школи і педагогічних вузів. Ми вважаємо, що це характеризує особливості розвитку

на той час системи освіти і встановлення відповідного освітнього середовища.

Особливий вплив, якщо не вважати вирішальний, мали процеси, спричинені політичними змінами в державі, утвердженні загальнодержавних догматів у галузі освіти і виховання, що сповільнювало і, в кінцевому результаті, унеможлиблювало розвиток інноваційних процесів, упровадження прогресивних ідей, форм, методів навчання і виховання.

У науковому журналі «Педагогическое образование» знаходимо підтвердження положення про низьку якість професійної педагогічної підготовки вчителя до роботи в школі. «Завдання педагогіки, як науки, – ретельне, глибоке і всестороннє вивчення школи; а вивчити, пізнати школу – це значить серйозно вивчити її, вивчити центральну фігуру школи – дитину і вчителя» [163, с. 23]. Педагог критикує також методику організації й проведення педагогічної практики в педагогічних вузах, яка нерідко спрямована, в загальному, на повторення основних положень курсу педагогіки на матеріалах школи. Він зауважує, що особливо важливо на I і II курсах у період педагогічної практики, щоб майбутні вчителі засвоїли знання про школу, а саме: організацію й управління школою, умови навчально-виховного процесу, роботу вчителя в класі, кабінеті й т.п.

Переосмислення важливості педагогічної освіти відзначаємо у ряді державних документів. Рішенням ЦК ВКП(б) і Раднаркому СРСР «Про персональні звання для вчителів» визначалася можливість випускникам університетів, які пропрацювали 1 рік, отримати звання вчителя, а також у постанові ЦК партії «Про педологічні перекручення в системі наркомосів» (1936 р.) йдеться не тільки про необхідність введення педагогіки як важливого навчального предмету в систему університетської освіти, але й покращення рівня її викладання (розширення змісту, удосконалення форм і методів викладання, покращення організації проведення педагогічної практики та ін.). Робота над розробкою та впровадженням нових програм з теорії та історії педагогіки була зумовлена також процесами, пов'язаними з

рішучою боротьбою з педологією, яка в 30-тих роках була визнана "лженаукою", що не відповідає головним завданням комуністичного виховання підростаючого покоління. Результати роботи в цьому напрямку активно висвітлювалися на сторінках педагогічної преси [192, 332, 344]. Проходила активна боротьба з багатопредметністю навчальних планів і їх постійною зміною, використанням бригадно-лабораторного методу, так званого групового опрацювання; нерідко відсутністю екзаменів і заліків, переобтяженням студентів за рахунок самостійної роботи, недостатньою навчально-науковою базою [344, с. 68]. В зв'язку з цим з 25.08 по 3.09 1936 року в Москві відбулося засідання завідуючих кафедрами педагогіки і психології. Взяло участь 150 чоловік від 80 вузів РСФСР і різних національних республік з метою обговорення цієї постанови й критики роботи педагогічних кафедр і кафедр педології, психології й представлених проектів відповідно нових вимог.

Зокрема, передбачалося, що у розробці програми з педагогіки необхідно враховувати:

- зміни, викликані вимогами удосконалення педагогічного процесу в вузі;
- систему наукової марксистської педагогіки;
- реалізацію принципу історизму;
- орієнтацію не на дитину загалом, а на конкретну, живу дитину, тобто це означало спрямування вивчення основ виховання, навчання й освіти у визначеному типі педагогічного закладу;
- необхідність розкриття основних категорій педагогіки, враховуючи виховання в широкому розумінні, тобто цілісність духовного (розумового, морального і естетичного), фізичного виховання і політехнічного навчання. Рішенням цих обговорень було прийнято орієнтовну схему програми з педагогіки.

Схема програми з педагогіки

Загальна педагогіка

I. Предмет і методи педагогіки.

II. Цілі й система комуністичного виховання дитини:

- 1) формування комуністичного світогляду і виховання всесторонньо розвиненої особистості;
- 2) розумове виховання;
- 3) моральне виховання;
- 4) естетичне виховання;
- 5) фізичне виховання;
- 6) політехнічне виховання.

III. Просвітницька політика і система народної освіти:

- 1) просвітницька політика і система освіти в капіталістичних країнах;
- 2) політика царизму в галузі народної освіти і системи народної освіти в дореволюційній Росії;
- 3) просвітницька політика і система народної освіти в СРСР.

Вікова педагогіка

I. Виховання дитини до 3-х років.

II. Дошкільне виховання дитини:

- 1) проблема дошкільного виховання в історії її розвитку;
- 2) анатомо-фізіологічні й психологічні особливості розвитку дошкільника;
- 3) режим;
- 4) гра, клас і їх аналіз. Іграшка дошкільника і вимоги до неї
- 5) перше знайомство з навколишнім світом. Початки систематичного навчання. Перехід до школи;
- 6) дошкільні заклади. Їх організація й обладнання.
- 7) педагог-дошкільник і вимоги до нього.

III. Виховання і навчання школяра.

А. Навчання в школі і основи дидактики.

1) Роль і завдання школи в системі комуністичного виховання. Ленін і Сталін і ЦК ВКП(б) про школу. Перекручення в розумінні ролі школи і їх критика.

2) Вчитель.

3) Учні.

4) Система і принципи дидактики. Дидактичні принципи в їх історичному розвитку.

Б. Виховання і навчання в молодшому шкільному віці.

1) Навчальний план, програми, підручники.

2) Організаційні форми і методи навчання.

3) Перевірка й оцінка знань учнів.

4) Дисципліна і шкільний режим.

5) Громадські організації школярів.

6) Позакласна робота школи.

7) Загальношкільні й професійні школи. Профорієнтація.

В. Основи школознавства

1) Шкільні приміщення і їх обладнання.

2) Управління і керівництво школою.

IV. Виховання дитини в сім'ї. [192,с. 3–6].

Значного покращення потребувала й організація педагогічної практики в педагогічних інститутах. Як зазначав Д. Юров, в цей час помітними були деякі перекручення. Вона не була «органічною частиною навчального процесу навчання», відірвана від педагогіки, методики і спеціальних дисциплін, не охоплювала весь процес професійної підготовки [515, с. 30]. Науковці вважали, що основним завданням організації педагогічної практики повинно бути: засвоєння, конкретизування, поглиблення і закріплення теоретичних знань за спеціальною методикою шляхом практичного вивчення конкретних, живих зразків навчально-виховної роботи в школі, умов

професійної діяльності, надання можливості закріпити отримані знання фахових, психолого-педагогічних наук у реальних умовах конкретного навчального закладу. До основних видів педагогічної практики пропонувалися такі: вивчення навчальної та виховної роботи за спеціальністю, вивчення учнів у процесі навчально-виховної роботи, пробні уроки студентів, позашкільна робота студентів за спеціальністю [515, с. 31]. Варто зазначити, що провідні ідеї, які були покладені в основу організації проведення педагогічної практики в ці роки, є наразі актуальними і в наш час. Однак, відмічаємо, що аналіз професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем у 20-30 роки дає можливість стверджувати, що такої цілеспрямованої систематизованої підготовки не було, лише окремі поодинокі приклади, пов'язані з розробкою індивідуальних авторських проектів (С. Шацький, А. Макаренко та ін.).

Досліджуючи історію професійної підготовки майбутніх учителів, відзначаємо, що в перші десятиліття Радянської влади вчитель був носієм і провідником культури, гуманістичних цінностей, організатором різносторонньої соціально корисної роботи дітей. Пізніше на кінець 30-тих років XX століття чітко визначилося звуження функцій професійної діяльності вчителя до викладання навчального предмету.

Період 50-70-тих років XX століття характеризувався появою в педагогічній науці значних монографічних праць з проблеми педагогічної діяльності вчителя. Наукові праці Н. Кузьміної [256], А. Маркової [295], В. Сластеніна [431], А. Щербакова [514] та ін. присвячені важливим проблемам професійної підготовки педагогів, психологічним аспектам педагогічної праці, особистості вчителів. Аналіз наукових праць показав, що в основному проблема професійної підготовки майбутніх учителів досліджувалася на основі системного аналізу структури педагогічної діяльності й закономірностей навчально-виховного процесу.

Для прикладу наведемо аналіз професійної підготовки майбутніх учителів у процесі викладання педагогічних дисциплін у Мінському

педагогічному інституті ім. О.М.Горького в 70-тих роках: «На лекціях і семінарських заняттях ми старалися відображати сучасні досягнення педагогічної науки і радянської школи, знайомити з досвідом роботи кращих вчителів, проводити екскурсії в навчально-виховні заклади, організовувати зустрічі з працівниками народної освіти, вирішувати педагогічні задачі, широко використовувати технічні засоби навчання, здійснювати контроль за самостійною роботою студентів» [241, с. 39].

У науковій педагогічній пресі гостро піднімалися питання суттєвого оновлення і вдосконалення навчальних планів і програм професійної підготовки вчителів, зокрема професійно-педагогічної складової. Пропонувалося змінити систему вивчення педагогічних дисциплін, розширити зміст теоретичної й практичної підготовки, види форм і методів навчання. З цією метою розроблявся і впроваджувався курс «Вступ до педагогіки», завданням якого було:

- «... ознайомлення студентів із майбутньою професією і системою підготовки до вчительської діяльності;
- озброєння студентів знаннями загальних основ педагогіки (основних категорій, предмету педагогічної науки і завдань, які перед нею ставляться, основ марксистського вчення про розвиток особистості, цілі та сутність комуністичного виховання, системи народної освіти в СРСР) як підготовка до систематичного вивчення курсів історії й теорії педагогіки і залучення до педагогічної практики;
- формування у студентів професійно-педагогічної спрямованості при вивченні суспільних і спеціальних дисциплін, які входять у систему підготовки вчителів в педагогічних інститутах» [340, с. 68].

Передбачалося, що цей курс буде вивчатися перед курсом «Шкільна педагогіка», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія». Така логіка була виправдана, тому що це дозволяло ширше розкрити особливості вчительської праці, умови діяльності, риси та якості особистості вчителя, шляхи його формування як фахівця в системі педагогічного вузу. Пізніше

цей курс трансформувався у курс «Вступ до спеціальності», де відображалися не тільки особливості педагогічної діяльності загалом, але і специфіка обраної майбутнім учителем фахової спеціалізації.

Загалом у 70-ті роки в професійній підготовці майбутніх учителів і класних керівників чітко виокремилися дві сторони – фахова і підготовка до виховної діяльності педагога як класного керівника. В 1970–1971 рр. оновлювалися навчальні програми професійної підготовки майбутніх учителів. Провідні науковці, педагоги вбачали в покращенні й удосконаленні цього процесу, підвищенні його ефективності через:

- включення в навчальні плани педвузів нових курсів «Вступ до педагогіки», «Методика виховної роботи»;

- насичення курсу «Педагогіка школи» значно більшим, чим був, багатим навчально-виховним досвідом радянської школи, досвідчених учителів, класних керівників з його глибоким аналізом і оцінкою;

- введення у всіх вузах суспільно-педагогічної практики, яка б охопила студентів всіх курсів. Передбачалось, що неперервна активна практика протягом всього періоду навчання у вузі повинна носити характер актуалізації професійно-педагогічних знань і, одночасно, що дуже важливо, покликана була озброїти студентів необхідними практичними вміннями і навичками виховної роботи з учнями та їх батьками.

Викладачі наголошували, що освітньо-виховне значення вивчення педагогічних дисциплін і запроваджених нових може бути досягнуте тільки тоді, коли вся система психолого-педагогічних знань, отриманих із лекційного курсу осмислюється, закріплюється і доповнюється самостійною роботою студента (за систематичного керівництва і контролю з боку викладача), а актуалізуються ці знання на практичних і семінарських заняттях [165, с. 84].

Вивчення історії педагогічної освіти другої половини XX століття свідчить про утвердження прогресивних тенденцій у підготовці майбутніх учителів. Зокрема, можна назвати такі:

- поєднання теоретичної та практичної підготовки, академічної та педагогічної;
- активне залучення студентів до науково-дослідницької роботи з педагогіки;
- використання різних форм контролю та оцінювання засвоєних знань, сформованих умінь та навичок;
- утвердження безперервності педагогічної освіти.

Із вищезазначеного можемо зробити висновок, що цей період в історії розвитку професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів здійснювався відповідно до соціально-політичних умов у суспільстві під впливом ідеологічних ідей і спрямувань освіти і виховання підростаючого покоління у дусі комуністичної ідеології. І вся система вищої педагогічної освіти була підпорядкована підготовці вчителя до традиційної системи навчання і виховання загальноосвітнього навчального закладу, яка склалася десятиліттями і характеризувалася авторитарно-імперативною педагогікою.

Політичні події кінця 80-тих років XX століття суттєво позначилися і в системі освіти й виховання. Утверджується прогресивний напрямок – педагогіка співробітництва. Педагогічна практика (досвід педагогів-новаторів) стала тим локомотивом, який спрямував глибокі перетворення у всіх напрямках освітньої політики і на всіх рівнях системи освіти і виховання.

Педагогіку співробітництва педагогічна наука розглядає у двох вимірах: широкому і вузькому розумінні. У широкому розумінні – це ідеологія і методологія нової педагогіки, а у вузькому – педагогічна технологія, сукупність різноманітних форм, методів і прийомів, які застосовує той чи інший педагог-новатор. За М. Касьяненком, на першому місці педагогіки співробітництва є процес формування високогуманних відносин вихователів, викладачів, учителів з учнями і студентами в педагогічних і учнівських колективах (взаємна довіра, повага і любов, розумна вимогливість, турбота про всебічний розвиток кожного з

урахуванням індивідуальності тощо), організація навчально-виховного процесу, який би забезпечував творче засвоєння соціального досвіду і сучасної культури за основними видами майбутньої діяльності; індивідуалізація і диференціація навчання; формування творчого колективу учнів (студентів), суспільно активної особистості кожного; співробітництво педагогічного, учнівського колективів, сім'ї, громадськості, виробничих колективів, їхніх членів у досягненні загальної мети [199, с. 9].

90-ті роки ХХ століття характеризуються значними змінами в системі освіти і виховання. Створення незалежної самостійної України вимагало розробки і прийняття нової освітньої політики. Важливим кроком у вирішенні цієї проблеми стало прийняття в 1991 році Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Концепція цієї програми передбачала кардинальні зміни всієї системи освіти, серед основних можна назвати такі:

- загальна гуманізація навчальних програм;
- розширення вивчення національної історії та культури, утвердження української мови як державної;
- надання більшої свободи педагогічній творчості;
- урізноманітнення спектра навчальних закладів з метою урахування інтересів, уподобань молоді, потреб суспільства та ін.

Прогресивні процеси реформування сприяли виникненню загальноосвітніх і професійних закладів нового типу – гімназій, ліцеїв, коледжів, освітніх центрів. Це створює нову ситуацію – ситуацію варіативності. Виникають локальні варіативні системи різного рівня: регіонального, муніципального, на рівні конкретного навчального закладу. Суттєво коригуються програми загальноосвітніх шкіл. Вони створюються на основі врахування вищезазначених компонентів: державного, регіонального і шкільного. У цілому програми передбачають засвоєння учнями знань про людину, природу і суспільство як основу наукового сучасного погляду на світ і орієнтацію на одну із галузей майбутньої професійної діяльності;

здобуття досвіду розумової та фізичної праці з метою формування основних умінь та навичок інтелектуальної, виробничої, суспільно корисної праці, творчої діяльності, дотримання особистої гігієни; формування готовності до виконання ролей громадянина, патріота, працівника, сім'янина.

Школа як важливий інститут розвитку особистості починає діяти як відкрита соціально-культурна система. Загальноосвітні навчальні заклади, відповідно до запитів суспільства, все більше зосереджуються на гармонізації педагогічних умов своєї діяльності з навколишнім соціальним та інституційним середовищем. Формується відкритість школи перед суспільством: діяльність педагогічного колективу спрямовується на залучення сім'ї, територіальної громади, засобів масової комунікації, широкої громадськості з метою розвитку інноваційного освітнього простору для навчання і виховання школярів. Так виникають загальноосвітні заклади – «Школа-родина», «школа-мікрорайон», «Школа повного дня» [512]. Це відобразилося і на професійній підготовці вчителів. Оновлювалися навчальні програми, виникають нові категорії вихователів, чия робота спрямовувалася на налагодження співпраці школи й родини (соціальні педагоги, організатори клубної, дозвілєвої, спортивно-оздоровчої діяльності та ін.).

У загальному нуковці виділяють такі основні тенденції розвитку системи освіти і виховання, які характеризували процес реформування в 90-тих роках ХХ століття:

- успішне співіснування альтернативних навчальних закладів із державними;
- різке збільшення кількості вищих навчальних закладів недержавної форми власності;
- орієнтація змісту освіти на західні моделі з урахуванням національних освітніх особливостей;
- перехід на багаторівневу західну модель підготовки фахівців: бакалавр – магістр – доктор наук;

– гуманітаризація національної освіти, значним компонентом якої стала психолого-педагогічна підготовка студентів у педагогічних і не педагогічних вищих навчальних закладах [302, с. 324–334].

Як бачимо, процеси реформування системи освіти, в тому числі й професійної) лише частково торкалися проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Це пояснюється тим, що педагогічні колективи загальноосвітніх закладів стояли перед проблемою визначення і становлення освітньо-виховних систем, які відповідали б вимогам часу: зміні ідеологічної політики у суспільстві, виникненню нових альтернативних навчальних закладів, вирішення актуальних навчально-виховних проблем, породжених активними змінами соціально-економічного життя та ін.

Початок ХХІ століття характеризується особливою умовою розвитку суспільства – формування освітнього середовища на принципах відкритого навчання: опора на інформаційні технології; проектування сучасного змісту освіти; розробка інноваційних педагогічних технологій формування й розвитку професійної педагогічної компетентності; моніторинг якості освіти; зміна традиційної ролі викладача як транслятора знань на освоєння ним ролі тьютора, утвердження і розвиток інклюзивної освіти; сприяння розвитку шкільництва національних меншин.

Система освіти в Україні поступово розвивається у напрямку переходу від репродуктивної до креативної, яка забезпечується такими параметрами:

– від трансляції минулого досвіду попередніх поколінь – до забезпечення неперервного інноваційного знання;

– від задоволення потреб у результаті отримання освіти – до неперервної освіти як необхідної основи життєдіяльності сучасної людини, яка визначає формування її потреб.

Ці процеси суттєво позначаються і на розвитку професійної педагогічної освіти. Сьогодні активно відбуваються процеси встановлення наступності, неперервності рівнів педагогічної професійної підготовки і

розвитку теорії та практики педагогічної освіти на основі нової особистісно орієнтованої парадигми. Ці ідеї задекларовані в нових нормативних документах: прийнятому законі України «Про вищу освіту», проектах – законі «Про освіту», «Нова школа». Щодо підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, то важливим на сучасному етапі є розробка концепції освітньо-виховних систем навчальних закладів і обґрунтування моделі такої підготовки.

Здійснивши аналіз виділених періодів розвитку системи професійної освіти майбутніх учителів, можна констатувати, що в кожному із них проявляються два аспекти – особливості соціально-політичних та культурних процесів розвитку суспільства й розробка наукової парадигми формування особистості й підготовка вчителя до цього процесу. Зрозуміло, що ці аспекти між собою взаємопов'язані, й другий прямо пропорційно залежить від першого, але їх розвиток визначався багатьма чинниками: рівнем творчої й самовідданої діяльності видатних педагогів, ступенем демократичності й гуманізму суспільства, визнанням провідної ролі вчителя у формуванні особистості дитини і відповідно вимогами до його професіоналізму для вирішення проблем освіти і виховання та ін. Важливо у вивченні цих чинників детальніше зупинитися на досвіді вітчизняної зарубіжної науки і практики професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів.

1.2. Характеристика понятійно-термінологічного апарату дослідження

Будь-яке явище, процес педагогічної дійсності, яке визначають як педагогічне поняття, потребує попереднього наукового осмислення, ґрунтовного аналізу і введення в науковий обіг. Як зазначає С. Вітвицька, у визначенні будь-якого поняття необхідно виходити із таких трьох аспектів. По-перше – сутності явища, факту, процесу, що відображає поняття. По-

друге – етимології слова, оскільки його тлумачення може зазнавати змін відповідно до історичного розвитку. І по-третє – необхідно опиратися на наукові розробки вчених, які досліджували і ввели в науковий обіг цей термін [89, с. 33].

У педагогіці основними методологічними принципами вивчення предметів, явищ, процесів є виявлення загального, специфічного й одиничного. З огляду на предмет нашого дослідження ми розглядатимемо поняття «освітньо-виховної системи» як загальне, що характеризує всі освітньо-виховні системи, специфічне й одиничне – властиве конкретній освітньо-виховній системі навчального закладу.

Загальнонаукове розуміння поняття «системи» розглядається як поєднання, устрій, утворення, сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія [477, с. 214]. У той же час науковцями уточнюється, що система – це певний об'єкт вивчення, якому притаманні цілісність або який розглядається як єдине ціле. Об'єкт може бути матеріальним (реальним), може бути мислительним (абстрактний) і може бути сукупним (матеріальні й абстрактні утворення) [108, с. 69].

Інколи поняття системи ототожнюють із поняттям «множина» і визначають її сутність як множину пов'язаних між собою елементів довільної природи. Але, на нашу думку, поняття «система» дещо відрізняється за своїми характеристиками від поняття «множина». Система – це не просто сукупність незалежних елементів однакової природи, поєднаних певними характеристиками. Вона передбачає взаємозв'язок і взаємодію цих елементів, також може мати такі властивості, які не притаманні її окремим частинам.

Так російський дослідник А. Уємов [476], один із розробників системного підходу, в своїй праці «Системний підхід і загальна теорія систем» наводить різні тлумачення поняття системи, а саме:

– система – це множина об'єктів, на якій реалізуються визначені відносини з фіксованими властивостями або множина об'єктів, яким

притаманні наперед визначені властивості з фіксованими між ними відношеннями (А. Уємов);

– система – множина пов'язаних між собою діючих компонентів тієї чи іншої природи, упорядкованих за зв'язками з притаманними властивостями, ця множина характеризується єдністю, що виражається в інтегральних властивостях і функціях множини (В. Тьютін);

– система – це різноманіття відношень і зв'язків елементів множини, що складає єдине ціле (А. Урсул);

– системою можна назвати тільки такий комплекс вибірково включених компонентів, у яких взаємодія і взаємовідношення набувають характеру взаємодії компонентів на отримання сфокусованого корисного результату (П. Анохін).

Деякі науковці пояснюють поняття системи з інших позицій. Зокрема, система – відокремлена свідомістю частина реальності, елементи якої виявляють спорідненість у процесі взаємодії [145, с. 182–209]. Або «система – це все, що ми хочемо розглядати як систему» [208, с. 189]. Таке трактування поняття системи є дуже узагальненим і потребує уточнень.

У більш широкому контексті систему можна розглядати як:

1. Порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь.
2. Форму організації, будову чого-небудь (державних, політичних, господарських одиниць, установ).
3. Сукупність будь-яких елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням.
4. Сукупність принципів, які є основою певного вчення.

Будову, структуру, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин [74, с. 1126].

З огляду на зазначене вище хочемо уточнити, що є деякі об'єкти з окремими властивостями й зв'язками, але при цьому не утворюють систему, а інші властивості й відношення – можуть її утворювати. Так, наприклад,

зібрані книги у шафі за розміром не утворюють систему, хоча і перебувають у певній залежності, відношеннях, а створений із цих книг алфавітний або ж тематичний каталог вже може умовно виступати системним об'єктом. Тобто певні відношення, зв'язки носять системний характер.

Отже, система – це не просте поєднання окремих частин у єдине ціле, а цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів, що складає особливу єдність, певний взаємозв'язок із середовищем; є елементом системи більш високого порядку, і нерідко окремі елементи самі можуть бути підсистемами стосовно до загальної системи. Таким чином, можна зробити суттєвий висновок, що системність об'єкту надає не стільки кількість елементів, а характер системоутворюючих зв'язків і відношень.

Узагальнюючи всі визначення поняття «система», на основі діалектичного розуміння зв'язків і відношень між елементами необхідно дотримуватися чітко встановлених рис, що характеризують ці відношення і зв'язки. Це можуть бути такі:

- *об'єктивність*, тобто система повинна досліджуватися не як творіння розуму, а реально існуючий об'єкт оточуючої дійсності;
- *суттєвість*, тобто системне представлення об'єкта є для нього суттєвим за умови існування зв'язків, відношень між його елементами;
- *різноманітність* зв'язків і відношень, тобто необхідність існування різнорівневих, варіативних зв'язків і відношень, що забезпечуватимуть системний характер об'єкта;
- *взаємність* зв'язків і відношень, яка забезпечить існування системи як єдиного цілого.

У загальній теорії систем (Л. фон Берталанфі, І. Блауберг, В. Садовський, Є. Юдін та ін.) визначають різні системи, в тому числі і соціальні. Будь-яка соціальна система складає собою комплекс компонентів матеріального й ідеального, об'єктивного і суб'єктивного, емоційного і раціонального характеру. Кожній соціальній системі притаманні норми, які регулюють її цілісність, функціонування, розвиток. Систему навчального

закладу (школи) можна представити як різновидність соціальної системи. Відповідно до цього підходу характерні для соціальної системи ознаки будуть властиві й освітньо-виховній системі навчального закладу.

На сьогодні в кожному навчальному загальноосвітньому закладі можна виділити різні системи і підсистеми. Це може бути виховна система, методична система, система роботи з батьками, система роботи із обдарованими школярами та ін.

Поряд із поняттям системи існує поняття «комплекс». Комплекс (від лат. *complexus* – зв'язок, поєднання) у найширшому розумінні – певне поєднання окремих процесів, властивостей, частин, систем у єдине ціле. У Великому українському тлумачному словнику комплекс визначається як певний набір предметів, які становлять щось ціле або мають однакове призначення [74, с. 445].

До характеристики цього поняття ми ще будемо звертатись, здійснюючи аналіз освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу освіти.

З позицій визначених методологічних підходів аналіз усього масиву понять, пов'язаних із визначенням характеристик поняття «освітньо-виховна система», доцільно розподілити на окремі категоріальні блоки відповідно до проблеми визначення, функціонування і професійної підготовки майбутніх педагогів.

Перший блок складають поняття, які характеризують будову системних об'єктів. Це поняття «елементи», «відношення», «середовище», «цілісність», «структура». Вони характеризуються ознаками статичності й інваріантності (сталості) по відношенню до системи.

Другий блок понять пов'язаний із дослідженням функціонування системних об'єктів, яким є освітньо-виховна система, це поняття «зв'язок», «організація», «управління», «регулювання», «самоорганізація», «варіативність» та ін., які відповідно характеризуються ознакою динамічності.

І, відповідно, третій блок понять складають поняття, які характеризують процеси розвитку системних об'єктів і підготовки фахівців до роботи в умовах цих систем. До нього відносяться поняття «становлення», «стадії розвитку системи», «стабільність», «професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи в освітньо-виховних системах».

Варто зазначити, що цей поділ умовний, тому що процеси побудови, функціонування і розвитку освітньо-виховної системи взаємопов'язані й взаємообумовлені.

Проаналізуємо виділені категорійні блоки понять. У словнику поняття структури визначено як: 1) взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого, будова; 2) устрій, організація чого-небудь [74, с. 1208]. Зауважимо, що зміст цього поняття є загальновизнаним, але потребує деякого додаткового уточнення. Ми поділяємо позицію, коли поняття «будова» і «структура» є не тотожними. Структура не зводиться до простого встановлення складових або ознак системи, а включає вивчення взаємозв'язків і взаємодій аспектів, що функціонують як між собою, так і з системою в цілому [498, с. 50]. Склад системи показує наявність її елементів, а структура – її внутрішній устрій, що забезпечується зв'язками між її елементами, і таким чином пояснює існування, фіксацію та її властивості. Структуру системи можна вивчати ззовні (як сукупність підсистем та зв'язків між ними) або із середини (аналіз окремих її властивостей і функцій, які сприяють досягненню мети функціонування системи). У нашому дослідженні одночасно є важливим характеристика освітньо-виховної системи в цілому і вивчення її окремих властивостей, функцій, особливостей існування. Тому ми будемо проводити дослідження, враховуючи ці позиції.

Визначення «елементу» як мінімального компонента системи або ж максимальна границя її поділу є загальновизнаним. І у різних галузях знань «елемент» розуміється як неподільна компонента складних об'єктів, явищ, процесів в умовах конкретного розгляду чи підходу [74, с. 262].

Варто зазначити, що для різних досліджуваних систем спосіб поділу на елементи може суттєво відрізнятися і, відповідно, поняття елемента, як найменшого неподільного компонента, буде різним. Згідно цього, визначати сутність елемента системи можливо лише за умови чітко фіксованого способу поділу. Отож розуміння елемента неможливе без аналізу його функціональних характеристик. Адже для системи, зокрема освітньо-виховної, в першу чергу важливо, з яких елементів вона складається і особливо яким є їх призначення в межах системи. Якщо зважити на те, що система є органічним цілим, то елементи визначаються за функціями, які вони виконують, і який вплив здійснюють на систему в цілому. Тобто, наскільки виражена активність елемента, підпорядкованість та ієрархічність елементів або окремих підсистем, які теж можуть бути окремими елементами.

За типом зв'язків, які існують між елементами предмета, що є системою, можна розрізняти:

- 1) системні предмети, які мають таку залежність елементів, що видалення одного елемента руйнує всю систему;
- 2) системні предмети, в яких зміна одного елемента викликає зміну інших і всієї системи в цілому;
- 3) системні предмети, зв'язки між елементами яких такі, що забезпечують розвиток предмета як цілого [413, с. 184].

Керуючись цим твердженням, освітньо-виховну систему навчального закладу можна представити як системний предмет, що відноситься до третьої групи об'єктів.

Проблема визначення структури освітньо-виховної системи до кінця не вирішена. Компоненти, що виділяються, різноманітні за характером і змістом. Для того, щоб дослідити структуру освітньо-виховної системи для початку проведемо аналіз виховної системи школи, яка є достатньо розроблена й обґрунтована.

Наведемо приклад найбільш узагальненої структури виховної системи школи: мета, заради якої вона створюється, діяльність і спілкування, що забезпечують її реалізацію, відносини суб'єктів діяльності, основне середовище, керування, що забезпечує інтеграцію компонентів у цілісну систему [328, с. 63]. Г. Сорока подає таку структуру: ціннісно-сміслову ядро (мета, принципи, зміст, методика), просторово-тимчасова структура (різні форми діяльності з учнями), координаційно-педагогічний компонент (функції, педагогічні технології, керування розвитком системи, система підвищення компетентності педагогів, батьків) [449, с. 47–51]. Б. Вульф і Л. Новікова, досліджуючи виховні системи загальноосвітніх закладів, відмічають, що вони можуть бути не схожі одна на одну, але їм притаманне: загальне (визначається типом гуманістичної системи); одиничне (відображає творчість педагогічного колективу), особливе (визначається самобутністю і неповторністю виховної системи) [328, с. 61].

Однак наведені приклади структур виховної системи загальноосвітньої школи неповні й не відображають у повному об'ємі усіх сторін функціонування навчального закладу або освітньо-виховної системи іншого більш узагальненого рівня (регіонального, державного). У виділенні саме виховної системи навчального закладу (школи) свідомо робиться акцент на особливостях організації виховання, його специфіці, характеристиках. Поняття «освітньо-виховна система» є ширшим і відображає особливості цілісності й процесу навчання, і процесу виховання. На думку Л. Новікової, зміст поняття «виховна система» може бути різним залежно від того, що розуміється під поняттям «виховання» і в чому полягає головне завдання навчального закладу [328, с. 62]. Відповідно до того, яку функцію формування особистості учня навчальний заклад визначає пріоритетною – таким буде характер системи (освітньої чи виховної). Л. Новікова та її послідовники визначали поняття «виховної системи», керуючись саме таким підходом у визначенні функцій навчального закладу (школи). Вони зазначали, що в сучасних умовах (90-ті роки XX ст.) важливою функцією

навчального закладу є виховання особистості, а освіта – одна із сфер життєдіяльності учнів (головна), одна із умов реалізації цієї функції (основна). Методологічною основою такої позиції науковців є підхід Х. Лійметса [99] у розумінні процесу виховання, а саме: виховання – це цілеспрямоване управління процесом розвитку особистості. Тоді логіка, за якою створюється виховна система, полягає у такому: її об'єкт – цілісна особистість, що включає блоки цілей, сукупного суб'єкта діяльності, сукупності відношень, виховуючого середовища, управління. Цілі визначають її образ, контури, а через блок діяльності й спілкування забезпечується досягнення цілей.

Наша позиція дещо відрізняється. Протягом останніх років відбувається переосмислення основної мети та завдань, які стоять перед навчальними закладами середньої освіти. Сучасне життя показує, що вже виникає необхідність переходу до нового ідеалу і, відповідно, мети – максимального розвитку здібностей людини, до саморегуляції й самоосвіти. Постійне оновлення знань, ускладнення способів одержання інформації вимагає формування інноваційного мислення, інноваційної діяльності сучасної людини. Ця вимога часу ставить завдання перед учителями рівноцінно реалізовувати як освітню, так і виховну, і розвивальну функції педагогічного процесу. Тому, можна сказати, що в школі створюються одночасно дві системи – освітня і виховна. Але, зрозуміло, що педагогічний процес цілісний і логічним є створити одну, освітньо-виховну систему, функціонування якої забезпечить досягнення поставлених завдань. На основі підходів (системного, структурно-функціонального і синергетичного) ми розглядаємо освітню установу як цілісний сукупний суб'єкт освіти і виховання. Освітньо-виховна система характеризує власне педагогічний аспект функціонування навчального закладу відповідного рівня і профілю.

У сучасній вітчизняній педагогічній літературі проблемі структури освітньо-виховної системи приділяється мало уваги. В основному її виділяють за аналогією через структуру виховної системи [24, 449, 422].

Однак є дещо інше бачення структури освітньо-виховної системи. Так деякі вітчизняні науковці виділяють такий морфологічний склад поняття освітньо-виховна система: суб'єкти навчання і виховання; навчальні заклади; керування освітою; освітня наука; методологія освіти; стандарти освіти; освітні технології [361, с. 106–107].

Такий підхід до визначення структури освітньо-виховної системи, на нашу думку, пояснює сутність цього явища на рівні загальнодержавного функціонування (сутність та особливості освітньо-виховної системи конкретної держави) або культурологічного. Так, наприклад, національну освітньо-виховну систему О. Березюк розглядає як історично зумовлену й створену самим народом систему ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх в дусі природно-історичного розвитку матеріальної та духовної культури нації [24, с. 426–433].

Можна стверджувати, що спільним для різних означень освітньо-виховної системи є наявність у структурних компонентах обов'язкових елементів, які відображають сутнісну характеристику процесів освіти і виховання та їх взаємодію і зв'язки між собою. Відмінним є те, що за основу вибирається одна із сторін цілісного уявлення про ці процеси. У нашому дослідженні ми керувалися положеннями про сутнісну характеристику освітньо-виховної системи як різновиду педагогічної системи в цілому.

Отже, керуючись структурно-функціональним та системним методами наукового пошуку і спираючись на результати проведеного аналізу наукових розробок вітчизняних учених, ми вважаємо, що освітньо-виховна система школи може включати такі структурні компоненти:

– суб'єктно-середовищний компонент (педагоги, учні, батьки, дорослі, що беруть участь у діяльності навчального закладу, середовище як підсистема і система);

- ціннісно-орієнтаційний компонент (цілі, цінності, принципи діяльності, перспективи);
- функціонально-діяльнісний компонент (системоутворюючі види діяльності, їх функції, напрямки, зміст форми і методи роботи, спілкування, функції, керування);
- діагностико-результативний компонент (критерії ефективності, оцінка й аналіз функціонування).

В. Семиченко розглядає педагогічні об'єкти через призму системного підходу. І важливим у цьому напрямку є розроблений нею алгоритм системного розгляду цих об'єктів (колектив, педагогічна ситуація, педагогічна діяльність та ін.) [422, с. 256–259]. Такий підхід можливий і при розгляді освітньо-виховної системи навчального закладу. Вважаємо його доцільним і логічно виправданим, адже освітньо-виховна система є цілісним утворенням окремих одиничних об'єктів, які розкривають її сутність.

На нашу думку, виділені складові характеризують різні компоненти системи (цілі, зв'язки, елементи). Наведемо у скороченому вигляді основні характеристики на основі компонентів.

Характеристики, які пояснюють структурні елементи системи:

- Множинність об'єктів, що становлять систему. Система складає інтеграцію певних складників, між якими існують зв'язки і взаємозв'язки.
- Ієрархічність розташування всередині системи окремих складових, що призводить до її вертикального структурування.
- Відносність системної диференціації, тобто одночасна самостійність існування і входження у структуру інших системних цілісностей.
- Умовна цілісність кожного системного елемента, так як він може складати певну систему.
- Входження кожного структурного елемента до різних систем.
- Взаємозалежність окремих складових безлічі систем завдяки загальному структурному елементу.

Характеристики, які пояснюють цілі існування системи:

- Існування загальносистемних цілей і на кожному рівні ієрархічної будови системи власних, локальних цілей.
- Характеристики, які пояснюють зв'язки та взаємозв'язки структурних елементів системи, їх якості:
 - Поява на певному рівні інтеграції особливих якостей, які виникають на основі або первинних ознак, або складають нові „системні” якості.
 - Інтегративний ефект роботи системи як якісно особливий результат взаємодії окремих підсистем і елементів.
 - Наявність вертикальної й горизонтальної інтеграції в середині кожної системи.
 - Зміна типу взаємодії й взаємовідносин у системі, що впливає на характер детермінації.
 - Неповнота, частковість внутрішньої системної реалізації якостей кожного структурного елемента у межах окремої системи.

Важливим для розуміння сутності поняття освітньо-виховної системи є поняття «середовище». У педагогіці виділяють зовнішнє і внутрішнє середовище. Зовнішнє середовище визначають як множину існуючих поза системою елементів будь-якої природи, що впливають на систему або перебувають під її впливом. Н. Гонтаровська визначає освітнє середовище як важливий і суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організовану, керовану, багатофункціональну, відкриту педагогічну систему, в межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність [125].

Сучасний стан функціонування загальноосвітніх закладів характеризується активним пошуком нових стратегій розвитку, які б якнайкраще задовольняли потреби і вимоги сучасного суспільства щодо формування особистості молодого покоління. Одним із напрямків вирішення

педагоги вбачають розробку творчого, розвивального освітньо-виховного середовища.

Ця проблема не є новою. Ще у своїй педагогічній діяльності Ян Амос Коменський наголошував про необхідність так упорядкувати діяльність школи, щоб діти могли навчатися, розвивати свої нахили у різноманітній діяльності (трудовій, художньо-естетичній, ігровій та ін.) і готували себе до дорослого життя. Важливо, як наголошував педагог, щоб у школі існувала певна організованість, тобто «організованим є те, початок і кінець чого настільки пов'язані із всіма проміжними членами, що все взаємне і в цілому сприяє загальній меті. Так як у школі поєднуються: робота, яка потребує виконання, дійові особи, зв'язки, що пов'язують і те, і друге ...» [232, с.132-133]. Ці погляди великого педагога актуальні й у наш час. Хоча він не виділяв як окремий елемент середовище, в якому навчається і виховується дитина, але надавав великого значення духу школи, взаєминам учителів і учнів, атмосфері, яка повинна там існувати.

Дослідженням проблеми освітньо-виховного середовища займаються Л. Буєва [62], Ю. Мануйлов [292], Л. Новикова [326], К. Приходченко [379], Н. Селиванова [99], Є. Степанов [99], В. Ясвин [517] та ін. Ці дослідження здійснюються в контексті аналізу різних аспектів проблеми становлення, функціонування та розвитку освітньо-виховної системи школи.

Гостро й актуально проблема вивчення середовища школи постала на початку ХХ століття. У 20-ті роки видатні педагоги пояснювали явище соціалізації дитини як «педагогіку середовища» (С. Шацький), «суспільне середовище дитини» (П. Блонський), «відносини з оточуючим середовищем» (А. Макаренко).

Станіслав Теофілович Шацький на основі педагогічного досвіду роботи з дітьми у закладі «Дитяча праця і відпочинок» та літній комуні «Бадьоре життя» висловив думку про те, що у навчально-виховній роботі необхідно дотримуватися тісного зв'язку двох сторін: одна – це фізична праця, гра, мистецтво, якими займається дитина, і друга – її розумовий і соціальний

розвиток. Ті чи інші зміни якості, ефективності, результативності однієї сторони викликають зміни в іншій. Він говорив, що «початки творчої сили існують і у маленьких, і у великих людей – треба лише створити для виявлення її необхідні умови ... до створення яких і зводилася описана робота» [506, с. 449]. Узагальнено педагог у своїй роботі з дітьми визначав такі принципи: самодіяльність, вивчення місцевих умов (краєзнавчий аспект), спільна організована діяльність усіх, дорослих і дітей, активність і розвиток творчих здібностей, які були спрямовані на підготовку дитини до майбутнього життя, трудової діяльності, кар'єри.

Визначаючи особливе значення впливу середовища на виховання особистості, видатний польський педагог Януш Корчак виділив і охарактеризував різні види сімейного середовища. У праці «Як любити дитину» серед основних він виокремив середовище догматизму, ідейне середовище, середовище задоволення життям і середовище успіху і кар'єри [243]. Педагог стверджував, що виховуючий дух сім'ї, приклад поведінки батьків несе в собі великий формувальний потенціал у розвитку особистості дитини.

Особливо важливого значення середовищу в організації навчально-виховного процесу школи надавав А. Макаренко. Він вбачав головне завдання педагога в процесі соціалізації підростаючого покоління — врахування системи діючих соціальних факторів і забезпечення педагогічно доцільної організації зв'язків у взаємодії вихованця з середовищем. Він визначав школу як важливий соціалізуючий чинник розвитку дитини, який повинен узгоджуватися з іншими, як могутній засіб виховання. Він вважав, що метою роботи педагогів повинна бути «програма людської особи, програма людського характеру ... прояву зовнішньої й внутрішньої переконаності ... знання ... вся картина людської особи» [286, с. 150]. Тобто він наголошував на необхідності створення загальної «стандартної» програми виховання й навчання учня та обов'язково індивідуальних коректив до неї.

Ці важливі висновки, зроблені на практичному досвіді, є основою для розуміння, чому педагогічні колективи сучасних шкіл обов'язковим компонентом створення орієнтирів освітньо-виховного середовища визначають модель випускника, в якому органічно поєднуються і загальностандартні й індивідуальні складові.

Серед шляхів вирішення проблем, пов'язаних із визначенням ефективності виховної роботи, А. Макаренко вбачав правильний підхід до організації діяльності первинного і загальношкільного колективу. Знання про розроблені педагогом закони життя колективу, його стиль, тон, етапи розвитку є тим методологічним підґрунтям, на якому будується робота зі створення освітньо-виховного середовища школи. Аналіз педагогічного досвіду видатних педагогів засвідчує, що проблема розробки й формування освітньо-виховного середовища школи – це складний процес комплексної взаємодії педагогів, батьків, школярів, громадськості.

Виступаючи як єдність філософських категорій сутності та явища, освітньо-виховне середовище характеризується впливом на особистість системи чинників, котрі є посередниками в процесі детермінації особистості суспільством. Зокрема, такими чинниками є книги, газети, радіо, телебачення, ЗМІ, встановлені суспільством закони, правила, традиції, вимоги й оцінки моралі, естетики, які виступають як система постійно діючих і випадкових, опосередкованих чинників.

У суспільстві немає явищ, котрі виникають і розвиваються поза загальним взаємозв'язком і взаємодією соціальних явищ, тобто індетермінованих. Найбільш загальною, а тому найбільш елементарною, універсальною, формою детермінації є причинно-наслідкові зв'язки. Формування особистості відбувається у процесі взаємодії особистості з суспільством, точніше, з тією його частиною, до якої особистість включена прямо чи опосередковано соціальним середовищем конкретної особи. Слід відзначити, що соціальне середовище впливає на формування особистості лише тоді, коли особистість сама в результаті активного ставлення до

соціального середовища здатна вибрати його для себе орієнтиром власної життєдіяльності. Однак, не засвоївши умов середовища, не ствердивши себе в ньому, неможливо активно впливати на нього. Водночас, засвоєння соціального досвіду неможливе без індивідуальної активності самої людини в різних сферах діяльності.

Виділення соціально-педагогічних чинників (явищ та процесів, які зумовлюють зміни в системі освіти та виховання) ґрунтується на такому зв'язку соціальних об'єктів, за якого одні з них (причини) породжують у конкретних умовах інші соціальні об'єкти або їх властивості (наслідки). Так, наприклад, складна економічна ситуація, злиденний стан культури та освіти породжують масове відмовлення від ідеалів, які не виправдали себе (та й від будь-яких ідеалів загалом), поширення вульгарності та бездуховності, небезпеку ідейної порожнечі.

Розглядаючи середовище як структурний об'єкт, що характеризує певний вид освітньо-виховної системи школи, можна виділити такі його характеристики:

- складність (кількість складових, що впливають на функціонування організації та інтенсивність взаємодії між ними);
- динамічність (кількість змін середовища в одиницю часу та подібністю змін);
- невизначеність середовища (кількість інформації про компоненти та зміни в середовищі, її якість та визначеність).

Виділення складових сприяє більш глибокому їх вивченню та розробці необхідних педагогічних технологій розв'язання складних проблем розвитку особистості й шкільного колективу в цілому. Спрямованість педагогічної діяльності на розв'язання цих завдань повинна носити творчий характер.

Творче освітньо-виховне середовище є відносно цілісною частиною реальної взаємодії педагогів, батьків, учнів, соціуму, яка виражає спільний творчий пошук шляхів нівелювання дії негативних чинників розвитку школяра, оптимізації його зростання як носія кращого духовного досвіду

людства. Основними завданнями при цьому є надання допомоги учню набути життєво необхідних знань та вмінь: приймати рішення, застосовувати нові сучасні інформаційні технології, бути мобільним, здатним успішно адаптуватися до складних постійно змінюваних умов реального світу.

Заслуговує на увагу наукове дослідження у цьому напрямку К. Приходченко. Виділені нею параметри творчого освітньо-виховного середовища школи дозволяють всесторонньо і ґрунтовно проводити аналіз і характеристику різних існуючих моделей. Вона виділила такі: принцип колективного характеротворення; позитивна емоційна насиченість; толерантність та безцінність, рольова нерегламентованість, децентрованість, наявність креативних зв'язків; спрямованість на перебування в процесі (тут і тепер); проблемність та образно-інформаційна збагаченість; метакогнітивність; критичність; інтегративна діяльність; груповий характер використання [379].

Дослідження проблеми створення освітньо-виховного середовища школи на основі розроблених методологічних позицій минулого і сучасності дає можливість вивчати його особливості, варіативність, функціонування в різних соціальних інститутах, які займаються навчанням і вихованням; досліджувати загальне, властиве всім освітньо-виховним системам, і одиничне – властиве конкретній освітньо-виховній системі навчального закладу.

Цілісність розглядається як важлива ознака існування системи і характеризується наявністю в ній загальних інтегративних якостей, при цьому зберігаються специфічні властивості складових елементів.

Цілісність освітньо-виховної системи виражається як єдність компонентів системи на основі загальної мети й концептуальної основи і структурний взаємозв'язок елементів і підсистем.

Більшою чи меншою мірою це поняття використовується в наукових працях, де розглядається системний підхід. І можна стверджувати, що поняття «система» або «цілісність» виконує більше стратегічно-орієнтовну

роль у системному дослідженні, а поняття «зв'язки», «відношення» виступають як засоби такого дослідження. Адже системність об'єкта розкривається через його зв'язки і типологію. Це якщо йдеться про системне дослідження. У нашому випадку (коли досліджується сама система) ці поняття виступають як категорії одного порядку.

Через функції більше, ніж через структуру розкривається природа цілого, його специфіка і сутність. Функція виступає як умова існування структури, як якісна характеристика, що спрямована на збереження, підтримку і розвиток системи. Стійкість компонентів системи визначається зв'язком між ними та їх відсутність призводить до ізоляції, і як наслідок – до витіснення із системи.

Дослідження освітньо-виховної системи неможливе без урахування цієї важливої характеристики. Уявлення про цілісність системи конкретизується через поняття «відношення», «зв'язки», що відображають не тільки будову системи, але й її особливості існування та функціонування, певну ознаку динамічності. Для того, щоб ці поняття виступали як специфічна характеристика системи, необхідно сформулювати умови її існування. У системах особливе місце займають зв'язки і відношення, які є системоутворюючими, тобто без їх встановлення система взагалі існувати як єдине ціле не може. Це зв'язки – управління і регулювання.

В. Садовський, досліджуючи логіко-методологічні основи загальної теорії систем, виділяє такі необхідні типи зв'язків елементів системи: прямі (безпосередні й опосередковані) і непрямі зв'язки [412, с. 39].

Загальне методологічне обґрунтування поняття «зв'язки» було зроблене в науковій праці Г. Щедровицького [513]. Вчений обґрунтовує змістово-структурні основи поняття, логіко-методологічні аспекти взаємодії з іншими категоріями.

У науковій літературі визначають різні типи зв'язків, що притаманні системним об'єктам. Наприклад:

Зв'язки взаємодії, серед яких можна виділити зв'язки властивостей або зв'язки об'єктів (хижак-жертва та ін.). Особливий вид такої взаємодії можна виділити серед людей, колективів, соціальних систем. Це зв'язки, які опосередковані цілями, що ставить перед собою кожний об'єкт. Відповідно це можуть бути кооперативні або ж конфліктні зв'язки.

Генетичні зв'язки виникають, коли об'єкт виступає основою для створення іншого.

Зв'язки перетворення можуть бути двох видів: а) зв'язки перетворення, що реалізуються через визначений об'єкт, який забезпечує і стимулює це перетворення, і б) зв'язки перетворення, що реалізуються на основі взаємодії двох і більше об'єктів, у результаті якої вони змінюються, переходять в інший стан.

Зв'язки будови, структурні, які характеризують особливості взаємодії окремих елементів одного цілого або підсистем цілого.

Зв'язки функціонування, які забезпечують життєдіяльність об'єкта, його роботу. Звичайно, що ці зв'язки обумовлені варіативністю функцій об'єктів, їх взаємодією з іншими об'єктами. Варто зазначити, що ці зв'язки можуть характеризувати окрему функцію, яка притаманна одному або декільком об'єктам, і в більш широкому розумінні – характеризувати об'єкт як систему в цілому, що виражається в його сутнісному існуванні.

Зв'язки розвитку. Вони виражають зміну станів об'єкта, який розвивається, його зміст обумовлений суттєвими змінами будови і форм існування. Розвиток є не просте саморозкриття об'єктів, актуалізація закладених потенційних можливостей, а зміна станів, в основі яких є неможливість з різних причин збереження існуючих форм функціонування. Функціонування від розвитку відрізняється тим, що воно передбачає лише рух у різних станах об'єкта за рахунок перерозподілу елементів, функцій, зв'язків, і відповідно наступний стан об'єкта визначається попереднім. Перехід від одного до другого стану може мати різні напрями стосовно умов, обставин, можливостей.

Зв'язки управління. Виходячи з того, що саме поняття «управління» є багатозначним, ці зв'язки можуть утворювати різновид або функціональних зв'язків, або зв'язків розвитку.

Сукупність зв'язків, їх типологія зумовлюють потребу в розгляді понять «*організації*» й «*самоорганізації*» системи. Нині ці поняття носять загальноприйнятий характер і використовуються багатьма науками. Поняття «організація» (з франц. *organization* - устрій) означає:

1) внутрішній устрій, узгодження, взаємодію більш чи менш диференційованих і автономних частин цілого, яка обумовлена його будовою;

2) сукупність процесів або дій, що ведуть до утворення й удосконалення взаємозв'язків між частинами цілого;

3) об'єднання людей, які спільно реалізують конкретну програму чи мету (ціль), діяльність яких визначена певними процедурами і правилами [49, с. 1407–1408].

Розглядаючи поняття організації, важливо відмітити, що ця категорія відображає певні динамічні характеристики, тобто особливості функціонування, поведінку і взаємодію частин системи. Можна виділити певну *впорядкованість* організації як якісну характеристику, що визначає кількісну характеристику, яка виражається в одиницях кількості інформації про систему. Іншою властивістю є *спрямованість* організації, яка характеризує відповідність або невідповідність системи умовам оточуючого середовища, доцільність такого типу організації з точки зору підтримки нормального функціонування системи, особливості її пристосування до середовища та ін. [49, с. 1408]. З огляду на системний та синергетичний підходи, системі властиві такі процеси як самоорганізація. Самоорганізація у площині педагогіки – це процес або сукупність процесів, що відбуваються в системі, сприяють підтримці її оптимального функціонування та процесу самокристалізації, самовідновленню і самозміні даної системи [498, с. 225–226].

У зв'язку з вивченням процесів управління і керування системою виникає проблема особливостей функціонування, дослідження її розвитку.

Розглядаючи систему з позицій системного підходу, важливо також обґрунтувати поняття *варіативності* освітньо-виховної системи. Варіативність, як ознаку педагогічної технології, Г. Селевко визначає через поняття зміни послідовності, порядку, циклічності елементів алгоритму залежно від умов упровадження технології [419, с. 64]. Як бачимо, автор розглядає поняття варіативності як необхідної якості технології, яку теж можна представити як систему.

Категорія «варіативності» в педагогіці розроблялася науковцями з середини 80-тих років XX століття. Основні аспекти варіативності знайшли своє відображення в роботах переважно російських учених [455].

На основі аналізу різних підходів до трактування поняття «варіативності» виділимо основні види його трактування. Так, розглядаючи сутність педагогічної діяльності як динамічної системи взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, О. Дубасенюк виділяє сутнісні постулати серед яких є постулат нормативності й варіативності. Нормативність являє собою реалізацію тенденцій до збереження всього корисного, що набуто в освітній діяльності, а *варіативність* навпаки – є реалізацією тенденції до зміни досягнутого для його доцільного покращення та вдосконалення. Вони знаходяться в діалектичній єдності, яка відображає природу і розуміння педагогічної діяльності як такої [382, с. 177].

Поняття «варіативність освіти» розглядається як: процес, що спрямований на розширення можливостей компетентного вибору особистістю життєвого шляху і саморозвитку (О. Асмолов), процес примноження культурного та життєздатного різноманіття освіти в єдиних унікальних, специфічних, особливих і загальних інтегративних характеристиках школи (О. Цирюльников); варіант особистісно орієнтованого навчання, котрий базується на принципах індивідуалізації й

диференціації, що забезпечують можливість освіти за індивідуальними варіантами навчальних планів і програм та ін. [455, с. 52–54].

У межах нашого дослідження принципово важливим є аналіз цього поняття з двох позицій: перша – аналіз за *умови різноманітності* структури і зв'язків між елементами окремої системи, що її характеризують (тобто горизонтальний рівень), і друга – аналіз варіативності *умов її існування* відповідно до особливостей навчального закладу, його специфіки, освітніх та регіональних характеристик (вертикальний рівень). Однією із найбільш складних проблем створення типології є встановлення певної своєрідної стійкої інваріанти, відносно якої здійснюється характеристика різноманітних існуючих освітньо-виховних систем. На її основі проводиться порівняння різних освітньо-виховних систем і виділяється певна ознака, за якою характеризуються відмінності кожної. Відповідно до цього, ми визначаємо варіативність як необхідну характеристику освітньо-виховної системи, що відрізняє її від інших.

Різні трактування поняття «варіативності» певною мірою зорієнтовані на рівні системи освіти: державний, регіональний, конкретного навчального закладу. Варіативність в освіті, так як і регіональність, є провідними тенденціями розвитку освіти. Вона передбачає створення таких умов, які при наявності державних стандартів (особливо зараз в умовах прийняття нових), дадуть змогу забезпечити особистісний розвиток і саморозвиток учнів і педагогів відповідно до вимог сьогодення. Зрозуміло, що регіоналізація освітнього простору неможлива без гармонійного поєднання державного і соціального замовлення, потреб конкретного регіону.

Як зазначається у Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), варіативність школи передбачає визнання правомірності різних шляхів реалізації єдиної мети і завдань шкільної освіти на основі функціонування різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, застосування різних педагогічних систем і педагогічних технологій [238]. Удосконалення освітньо-виховної системи навчального закладу, підвищення

її ефективності передбачає цілісний розвиток з урахуванням національних і культурних, загальноукраїнських і регіональних традицій, специфіки соціально-економічних проблем регіону, зокрема в напрямі упровадження прогресивного педагогічного досвіду працівників закладу. На рівні конкретного закладу – відображення особливостей закладу, варіативність розробки навчально-виховного середовища, педагогічного керівництва процесом навчання і виховання, зв'язків між підсистемами. Це безпосередньо стосується рівня професійної підготовленості майбутніх учителів до роботи в таких умовах.

Отже, зробимо висновок: різність або різноманітність освітньо-виховних систем загальноосвітнього закладу, як характеристика, відображає більше нормативну сторону існування, тобто врахування різного типу закладу, регіональну специфіку тощо. Водночас, варіативність більше відображає «індивідуальні» особливості освітньо-виховної системи, тобто ті характеристики, які рідрізняють кожну систему одну від одної у межах одного типу.

Отже, поняття *«варіативність освітньо-виховних систем»* ми визначаємо як системну характеристику, яка відображає унікальність, своєрідність освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу в поєднанні з особливостями структури, умов існування та характеру розвивального середовища.

Характеристика освітньо-виховної системи була б неповною, якщо не звернути уваги на ці дуже поширені поняття, а саме, «навчально-виховна система», «педагогічна система», «виховна система».

Система освіти, як уже зазначалося вище, може бути представлена двовимірною матрицею, кожний «осередок» якої відповідає навчально-виховній (або освітньо-виховній) системі того чи іншого рівня і профілю, оскільки вертикальна вісь цієї матриці відображає рівень, а її горизонтальна вісь – профіль освіти (принципово ці умовні осі є безрозмірними, оскільки і

рівень освіти, і, тим більше, його можливі профілі фактично нічим не обмежені).

Поняття «навчально-виховна система» характеризує власне педагогічний аспект функціонування навчального закладу відповідного рівня і профілю. Будь-яка така система складається з таких взаємопов'язаних компонентів: цілей навчально-виховної та розвиваючої діяльності; змісту цієї діяльності (фіксованої в навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках, комп'ютерних навчальних програмах, різноманітних відео, інформаційних, телекомунікаційних і т.п. засобах); методів навчання, виховання та розвитку учнів (процесуально розуміються технології освітньої діяльності); засобів, що використовуються в педагогічному процесі; організаційних форм, у яких освітня діяльність реалізується з тим чи іншим ефектом.

Очевидно, що для кожного рівня і для кожного профілю освіти (іншими словами, для кожної «осередку» двовимірної матриці, що характеризує систему освіти в цілому) існує своя специфічна навчально-виховна система. Причому ця специфіка природно визначається своєрідністю цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм освітньої діяльності в єдності її навчальних, виховних і розвиваючих функцій стосовно до того чи іншого контингенту учнів.

Диференціація цих понять з методологічної точки зору важлива і навіть необхідна, оскільки їх змішування і взаємопідміна нерідко є причиною суттєвих непорозумінь і в теорії, й у практиці. У зв'язку з цим доцільно вказати найбільш істотні ознаки цих понять.

Педагогічна система найбільш часто вживане словосполучення, яке використовується в педагогічній науці і практиці. Найчастіше це поняття персоніфікується і використовується для характеристики значної наукової та практичної діяльності великих педагогів (наприклад, педагогічна система Я. Коменського, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Дж. Дьюї, Р. Штайнера, М. Монтессорі й т.д.). Це ж поняття застосовується

для позначення і характеристики вертикального зрізу педагогічної діяльності у залежності від досліджуваного рівня освіти (педагогічна система загальноосвітньої, професійно-технічної, вищої школи, освіти дорослих і т.д.). Поняття «педагогічна система», перш за все, для загальної характеристики і критеріальної, теоретично-інтегральної оцінки розуміється як навчально-виховна, науково-педагогічна (дослідницька) та управлінська діяльність у відповідних соціальних умовах. Наведемо приклади визначень «педагогічна система».

Педагогічна система – це множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління і дорослих людей [306, с. 10]. При цьому структурними компонентами є сукупність основних базових характеристик педагогічної системи, як відрізняють її від інших (не педагогічних систем). А функціональними компонентами є базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів.

Педагогічна система – це колективна (організована) діяльність, що має нормативні, творчі або інноваційні риси, та учасники якої є цілеспрямованими суб'єктами, тобто перебувають у цілеспрямованому стані й співпродукують досягнення спільної мети, при цьому стан окремих цілеспрямованих суб'єктів можна визначити як прагнення ідеалу [155, с. 94].

Педагогічна система, за визначенням С. Вишнякової, – це організована сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів (технологія), необхідних для створення цілеспрямованої й зумисної педагогічної взаємодії з метою формування особистості із заданими якостями [84].

С. Кушнірук, визначаючи поняття «педагогічна система» як полісистемне утворення (цілісність), що складається з багатьох взаємодіючих і взаємодоповнюючих частин, подає його у широкому і вузькому розумінні. [262, с. 649–650]. Так у широкому розумінні це: 1) об'єднання учасників педагогічного процесу, в якому висувається мета і розв'язання педагогічних задач; 2) об'єднання учасників педагогічного процесу, де їх діяльність

(пізнавальна, навчальна, трудова, моральна, художньо-естетична, ігрова та ін.) є джерелом педагогічної мети і засобом її досягнення одночасно. У вузькому розумінні педагогічна система розглядається як: 1) упорядкована кількість взаємопов'язаних компонентів, котрі утворюють єдине ціле і підпорядковані цілям виховання і навчання; 2) соціально обумовлена цілісність учасників педагогічного процесу з їх матеріальними і духовними цінностями, що взаємодіють на основі співробітництва між собою та з навколишнім середовищем, котра спрямована на формування і розвиток особистості. Як зазначає вчений, у цілому структура будь-якої педагогічної системи складається із такої взаємопов'язаної сукупності інваріантних елементів: 1) учнів (кого навчати); 2) мети навчання (для чого, з якою метою навчати); 3) змісту навчання (чому навчати); 4) дидактичних процесів; 5) учителів (чи технічних засобів навчання); 6) організаційних форм навчання [262, с. 650]. Ми підтримуємо таке розуміння сутності поняття педагогічна система, але вважаємо, що воно дещо спрощене, тут розглядається лише навчальна діяльність. Зауважимо, що педагогічний процес є цілісним і не можна обмежуватися лише процесом навчання, не враховуючи виховний компонент.

При всьому різноманітті дефініцій зміст, що розкриває поняття «педагогічна система», цілком відповідає вимогам, що ставляться до будь-якої складної системи, оскільки вона фактично являє собою впорядковану сукупність взаємопов'язаних компонентів (цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання, виховання та розвитку учнів), що характеризують в найбільш загальному, інваріантному (для різних підсистем освіти) вигляді всі складові власне педагогічної діяльності в даних соціальних умовах. Поняття «педагогічна система» і поняття «освітньо-виховна система» співвідносяться як загальне поняття і його різновид. Освітньо-виховна система є прикладом реалізації педагогічної системи в реальних умовах конкретного педагогічного закладу. Зауважимо, що освітньо-виховна система зберігає основні ознаки педагогічної системи, і

доповнюється особливими: *розвивальне середовище* як обов'язковий компонент; *характер* освітньо-виховної системи, який виражає її варіативну особливість і своєрідність.

Важливими для нашого дослідження є наукові положення та результати дослідження теорії виховних систем як виду педагогічної системи. Важливість визначена тим, що ці наукові розробки дуже близькі до нашого дослідження за вивченням предмета та об'єкта дослідження: вивчається система навчального закладу (школи), яка забезпечує навчання, виховання і розвиток школярів.

Значні результати у дослідженні теорії виховних систем, освітньо-виховних систем навчального закладу зробили вітчизняні та зарубіжні вчені О. Вишневський [82], М. Воропаєв [101], В. Караковський [194], Л. Новікова [102], Н. Селіванова [195], В. Семиченко [422], Е. Соколова [444], Г. Сорока [449], П. Степанов [454] та ін.

Поняття «виховна система школи» розглядається науковцями із різних позицій, тобто виділяються одна чи кілька найбільш істотних сторін. Найбільш поширені такі, що характеризують цілісність і соціальну природу цього явища:

– виховна система – це те найширше поняття, яке включає в себе всі системні поняття, пов'язані зі школою в якості підсистем, тобто матеріальні, процесуальні та ідеальні компоненти [102, с. 4];

– виховна система – це впорядкована цілісна сукупність компонентів, які сприяють розвитку особистості учня [454, с. 19];

– виховна система – це комплекс взаємозалежних компонентів, що розвиваються у часі й просторі: цілей, заради яких система створюється; спільної діяльності людей, що її реалізують; самих людей як суб'єктів цієї діяльності; освоєного ними середовища; відносин, що виникають між учасниками діяльності; керування, що забезпечує життєздатність і розвиток системи [102, с. 5].

Також виховна система розглядається із організаційно-процесуальної сторони виховної діяльності специфічний спосіб організації виховного процесу на рівні конкретної установи (організації) [138, с. 11].

Розвиваючи погляди російських учених у дослідженні теорії виховних систем, ми визначаємо систему навчального закладу не як виховну систему, а більш ширше, враховуючи цілісність педагогічного процесу, особливості взаємодії суб'єктів, їх діяльність, спрямовану на вирішення основних навчально-виховних завдань, досягнення основної мети – всестороннього і гармонійного розвитку особистості. Варто також зазначити, що сучасне життя показує, що змінюється ідеал нової людини ХХІ століття, людини трансінформаційного суспільства і, відповідно, змінюється мета виховання такої особистості – є не тільки всесторонній і гармонійний розвиток особистості, але й максимальний розвиток здібностей людини, спрямування її до саморегуляції й самоосвіти.

З огляду на те, що педагогічна система навчально-виховного закладу (школи) складається з таких взаємопов'язаних компонентів: *цілей* навчально-виховної та розвиваючої діяльності; *змісту* цієї діяльності (фіксованої в навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках, комп'ютерних навчальних програмах, інформаційних, телекомунікаційних засобах); *методів* навчання, виховання та розвитку учнів (процесуально розуміються технології освітньої діяльності); *засобів*, що використовуються в педагогічному процесі; *організаційних форм*, у яких освітня діяльність реалізується з тим чи іншим ефектом; розвивального освітньо-виховного *середовища*, – ми визначаємо освітньо-виховну систему закладу як відкриту, самоорганізуючу, динамічну систему.

Отже, *освітньо-виховна система школи – це цілісне утворення, яке організовується в процесі інтеграції основних компонентів освіти і виховання (мета, суб'єкти, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного розвивального та освітньо-*

виховуючого середовища загальноосвітнього закладу. Освітньо-виховна система зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси і потреби дітей і дорослих, тому вона не може бути ідентичною у різних регіонах, навіть у двох сусідніх навчальних закладах.

Таким чином, введення поняття «освітньо-виховна система» в систему понять педагогічної науки дає можливість ґрунтовніше і глибше досліджувати педагогічні явища, закономірності, для яких це поняття є вихідним. Це допоможе синтезувати знання про освітньо-виховну систему як цілісний організм з притаманними йому властивостями і рисами. Дослідження сутності поняття освітньо-виховної системи на основі єдиних методологічних позицій дає можливість вивчати її особливості, варіативність, функціонування в різних соціальних інститутах, які займаються навчанням і вихованням; досліджувати загальне, властиве всім освітньо-виховним системам, і одиничне – властиве конкретній освітньо-виховній системі навчального закладу.

Компетенція відповідно до європейського контексту включає знання і розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати і розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань для конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Відповідно, поняття «компетенція» включає когнітивну, операційно-технологічну складову, мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій) [234].

Загальнонаукове поняття компетенція (від лат. *competo* – досягаю, відповідаю, підходжу) означає: добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень, визначених законом, статутом або іншим актом, якої-небудь організації, установи або особи [74, с. 445]. Компетентний, як характеристика особистості, означає: такий, який має достатні знання в якій-небудь галузі, який із чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Тлумачення категорії «компетентність» у різних науковців принципово не відрізняється, проте виділяються різні аспекти цього поняття. Наведемо деякі з них.

В. Маслов характеризує компетентність як готовність на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближених до світових вимог і стандартів. На його думку, компетентність є поєднанням науково-теоретичних знань з практичною діяльністю конкретної людини, яке дає змогу постійно забезпечувати високий кінцевий результат [297, с. 80]. В. Кричевський подає такі ознаки зазначеного поняття як наявність знань для успішної діяльності; розуміння цих знань для практики, набір операційних умінь, володіння алгоритмами вирішення задач; здатність творчо підходити до професійної діяльності [359]. І. Васильєв визначає компетентність як здатність працівника кваліфіковано виконувати означені види роботи в межах конкретної професії; досягати високих якісних та кількісних результатів праці на основі особистих знань, умінь та навичок. Він вважає, що компетентність забезпечує високу мобільність спеціаліста, здатність адаптуватися у мінливих умовах виробництва, впроваджувати інноваційні технології, приймати відповідальні рішення [140].

Як бачимо із наведених означень, поняття компетентності характеризує особистість із позиції її професійної діяльності й тісно пов'язане із професійною компетентністю. На сьогодні в професійній педагогіці поняття професійної компетентності характеризується не тільки знаннями і вміннями спеціаліста у певній професії, а й ще ціннісними орієнтаціями і мотивами діяльності, рівнем загальної культури, стилем взаємодії з оточуючими, здатністю до самовдосконалення та саморозвитку. У дослідженнях А. Маркової зміст професійної компетентності педагога характеризується процесуальними і результативними показниками і визначається як його здатність та готовність виконувати особисту професійну діяльність [294, с. 62]. Ю. Стрельніков вважає, що під професійною компетентністю вчителя

необхідно розуміти глибоке знання педагогом навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмету викладання, а також застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі. Н. Кузьміна розглядає професійно-педагогічну компетентність педагога за фахом і визначає як сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань [257, с. 90].

Основними ознаками визначення професійної компетентності вчителя на сучасному етапі розвитку освіти і виховання є наявні знання для успішної професійної діяльності; розуміння цих знань для практики; набір операційних умінь, володіння алгоритмами вирішення задач; здатність творчо підходити до професійної діяльності.

Узагальнене визначення поняття «компетентності» зазначено у новій редакції Закону України «Про вищу освіту». Компетентність у професійній освіті розуміється як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [176].

Більш поглиблено ми розглянемо характеристику складових професійної компетентності майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем у підрозділі 3.3 дисертаційної роботи.

Професійна підготовка майбутніх учителів передбачає отримання певного результату (освітнього продукту). У наукових дослідження останніх десятиліть вирізняються два підходи у їх визначенні: результатом є готовність майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність або результатом є сформована компетентність здійснювати професійну діяльність. У світлі останніх нормативних документів у галузі освіти, що регулюють питання якості й результативності професійної підготовки, багатьох

наукових працях та розробках активно впроваджується підхід до визначення результату на певному рівні освіти як сформованість компетентності особистості.

Враховуючи все вищезазначене, відмітимо, що компетентісний підхід у професійній підготовці зорієнтований на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, що зумовлює принципові зміни в організації навчання, яке стає спрямованим на розвиток конкретних цінностей і професійно необхідних знань і умінь студентів. Відповідно до цього ми розуміємо поняття **«професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем»** як комплексний педагогічний процес формування професійної компетентності, ядром якої є педагогічно-спеціалізована компетентність майбутнього вчителя, що відбувається у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення фахової підготовки в освітньому-виховному середовищі вищого навчального закладу.

Отже, проведений категорійний аналіз основних базових понять дослідження, що включав визначення сутнісної характеристики та з'ясування істотних об'єктивних взаємозв'язків між ними, дав можливість сформулювати вихідні означення понять «варіативність освітньо-виховних систем» та «професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем».

1.3. Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в різних освітньо-виховних системах

Становлення професійної педагогічної освіти в кожній країні має свої особливості, зумовлені історичним розвитком становлення вищої школи, національною політикою держави з питань навчання і виховання, соціальним

та економічними процесами, національною ментальністю, науково-дослідними розробками провідних учених та їх упровадженням у цій галузі та ін.

У межах нашого дослідження зосередимося на особливостях професійної підготовки педагога з окресленого напрямку в провідних країнах світу та в Україні. Такий порівняльний аналіз допоможе виділити позитивні аспекти в цій проблемі, з'ясувати недоліки в процесі професійної підготовки майбутніх учителів до окресленого напрямку діяльності, визначити основні перспективні напрями покращення професійної підготовки майбутніх учителів.

Вважаємо, що аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем за рубежом та в Україні варто проводити з двох позицій: перша – дослідження окремих аспектів професійної підготовки майбутніх педагогів, які дотичні до предмету нашого дослідження, і друга – аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів у цілому на предмет її ефективності й результативності щодо ступеня готовності випускників до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Також зазначимо, що підготовка майбутніх учителів у розвинутих країнах базується на різних парадигмах в освітніх системах. Л. Пуховська аналізує чотири таких парадигми: академічно-традиціоналістська, технологічна, індивідуальна та дослідницько-орієнтована [393, с. 20–25]. У рамках академічно-традиціоналістської парадигми вчитель розглядається як компетентний, широкоосвічений фахівець з певної галузі знань, а процес підготовки є передачею найсуттєвіших елементів культурної спадщини – необхідних професійно важливих знань, умінь та навичок, етичних цінностей, формування професійної майстерності майбутнього вчителя.

Технологічна парадигма визначається положеннями біхевіористської психології. Навчання при цьому вважається «прикладною наукою», а вчитель «виконавцем» закономірностей і принципів ефективного навчання. Таке

трактування визначає професійну педагогічну підготовку як спеціальну вчительську підготовку, що пов'язана не з широкою педагогічною освітою, а з оволодінням провідними професійно важливими вміннями – «виробництвом» функціональної поведінки. І формування професійної компетентності є запланованим кінцевим результатом програми підготовки.

Індивідуальна парадигма пов'язана з особистісним підходом в освіті й вихованні, відповідно й у професійній підготовці, де у центрі навчального процесу ставиться студент – майбутній учитель, його цінності, особиста свобода й активність. У рамках цієї парадигми утверджується «ідеал культурної особистості та ідея індивідуального розвитку майбутнього вчителя». Відповідно педагогічна освіта характеризується становленням та розвитком професійної індивідуальності майбутнього вчителя, створенням відповідного освітнього середовища, яке визначається індивідуальними особливостями спрямувань студента, його прагненнями та цільовими установками.

Дослідницько-орієнтована парадигма базується на психокогнітивних теоріях, які зосереджені на вивченні процесів пізнання, мислення, аналізу, розв'язання проблем, формування понять, уявлень тощо. Головна мета педагогічної підготовки вбачається у розвитку розумових здібностей майбутніх учителів у процесі інноваційного навчання, спрямованого на формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання, пошук, визначення власних особистісних смислів і ціннісних ставлень [391, с.25].

У вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці проводяться ґрунтовні дослідження, що стосуються освіти за кордоном. Здійснюється аналіз методологічних проблем освіти (Л. Вовк [91], Б. Гершунський [120], Н. Гузій [136] О. Джуринський [152], Л. Пуховська[392]), з'ясовуються тенденції формування змісту освіти в державних школах і ВНЗах (Н. Абашкіна [1], Т. Кошманова[245] , К. Рибачук [399] та ін.).

У межах нашого дослідження розглянемо досвід педагогічної підготовки у тих розвинутих країнах, які відображають різні парадигми професійної педагогічної освіти, і уточними як такий підхід до навчання вирішує (чи не вирішує) проблему підготовки до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів.

У вивченні професійної педагогічної освіти різних країн заслуговує на увагу дослідження К. Рибачука, в якому аналізуються особливості професійної підготовки майбутніх педагогів в університетах США [399]. У загальному такий підхід до підготовки вчителів виражає дослідницько-орієнтовану парадигму професійної педагогічної освіти.

Так, зокрема, вчений аналізує систему педагогічної освіти Сполучених Штатів Америки кінця XX – початку XXI століття. Він виділяє особливості національних і регіональних навчальних програм такої професійної підготовки. Автор констатує, що відповідно створена Національна рада з акредитування педагогічної освіти (НРАПО), розглядає аспекти:

- загальноосвітньої підготовки;
- предметно-змістової підготовки;
- професійно-педагогічної освіти;
- інтегративної підготовки.

В основному вищі педагогічні заклади узгоджують і затверджують свої навчальні програми в НРАПО, орієнтуючись на затверджену радою номенклатуру професійної підготовки, яка представлена на рис 1.2.

Як зазначає дослідник, кампусний досвід (*campus experience*) – досвід навчання і формування професійно спрямованих умінь та навичок студентів – майбутніх педагогів в умовах університету (його «кампусу», тобто «університетського містечка»), до складу якого входять коледжі, гуртожитки та інші адміністративні, наукові, навчальні та спортивно-дозвіллієві структури університету[399, с. 56].



Рис. 1. 2. Зміст професійної підготовки майбутніх вчителів США затверджений НРАПО [399, с. 39–40].

Клінічний досвід – це досвід навчання та формування професійно спрямованих знань, умінь та навичок в умовах педагогічної практики майбутніх педагогів у середніх школах, яка здійснюється протягом третього і четвертого курсів навчання в університеті та інтернатурі відповідно до програми педагогічної освіти.

Лабораторний досвід – це досвід навчання студентів – майбутніх учителів – на практично-семінарських заняттях, формування професійних умінь та навичок педагогічної діяльності. Необхідно звернути увагу на методичну сторону такої професійної освіти. За твердженням дослідника найбільше використовуються такі методи навчання студентів:

- партнерське викладання (викладання товаришам з навчальної групи або викладання рівним за рангом);
- дзеркальне викладання (записане на відео партнерське викладання теми іншим викладачем);

- мікрОВикладання (студент-майбутній педагог викладає або організує навчання в малій групі своїх товаришів з метою набуття необхідних знань, формування професійних умінь та навичок);
- симуляції (студент-майбутній педагог виконує роль вчителя у змодельованому класі для розв'язання поставлених педагогічних проблем);
- рефлексивне викладання (майбутні педагоги проводять контрольні уроки для своїх товаришів, які потім забезпечують зворотній зв'язок – аналізують, які позитивні успішні моменти у проведенні, а що не вдалося, над чим треба ще попрацювати);
- протокольні матеріали (студенти-майбутні педагоги проглядають відеозаписи важливих подій у класі, потім їх аналізують, дають відповіді на поставлені питання за матеріалом).

Із наведених методів навчання майбутніх педагогів можемо стверджувати, що такий підхід у роботі із студентами на практично-семінарських заняттях майже стовідсотково спрямований на безпосереднє вивчення особливостей навчально-виховного процесу школи і дає можливість зосереджуватися на особливостях конкретного навчального закладу, вирішувати типові проблеми споріднених навчальних закладів за допомогою варіювання підготовлених матеріалів.

Варто також зазначити, що процес підготовки майбутнього вчителя до проведення педагогічної практики теж має свої особливості. Так напередодні практики студентам читаються курси "Початковий практичний досвід", "Відмінності людей", "Демократичні принципи: роль викладача у побудові демократичного суспільства" та ін. Студенти також ґрунтовно опрацьовують методичні матеріали, відеокасети із записами уроків наставників, консультуються з методистами-тьюторами, прагнуть знати власний шлях формування й удосконалення педагогічної майстерності. Ефективним методом навчитися приймати педагогічно доцільні рішення в складних професійних ситуаціях, на думку американських педагогів, є

мікрОВикладання і метод "team-teaching", коли практикант проводить повноцінні уроки.

У дослідженні розвитку педагогічної освіти у США (1960 – 2000 рр.) авторка Т. Кошманова визначає, що одним із напрямів реформування системи професійного становлення майбутніх учителів і педагогів-практиків в США є створення Шкіл професійного розвитку, це – альтернативний, інтегрований заклад педагогічної освіти студентів і безперервного розвитку працюючих шкільних учителів з одночасним удосконаленням навчально-виховного процесу вищої педагогічної й середньої шкіл [244, с. 123]. Нова організаційна структура сприяє реалізації великої кількості першо- і другочергових змін; підтримує реалізацію важливих для педагогічної освіти ХХІ ст. проблем справедливості, рівноправності й неупередженості у навчанні усіх рівнів. У Школах професійного розвитку вчителів досягається функціональна єдність стабільних (базові фундаментальні знання з педагогіки, психології й філософії освіти) і змінних (інноваційність, творчість, особливості профілю наукової підготовки студентів, їх особистісних інтересів і схильностей) складових професійної підготовки. Це нововведення слугує основним механізмом забезпечення співробітництва та партнерства між шкільними вчителями та викладачами педагогіки університетів, є своєрідною “навчальною клінікою”, в якій студенти – майбутні вчителі – оволодівають лабораторно-клінічним та інтернатурним досвідом; відбувається професійна адаптація вчителів-початківців в умовах педагогічного наставництва; проводяться педагогічні дослідження досвідченими вчителями й університетськими викладачами. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що становлення Шкіл професійного розвитку ще не є завершеним процесом, оскільки в сучасному педагогічному світі США не створено достатніх умов, необхідних для радикальних змін, які пропонують у своїх доповідях автори концепції у Школах професійного розвитку.

З огляду на предмет нашого дослідження, особливості професійної педагогічної освіти майбутніх учителів у США, на прикладі програм НРАПО і Шкіл професійного розвитку вчителів відображають важливі положення тісної взаємодії вивчення теоретичних положень із досягненнями практики навчання і виховання безпосередньо в навчальних закладах. Варто зазначити, що інтегративний рівень підготовки майбутніх педагогів, об'єднання кампусного, позакампусного лабораторного та клінічного досвіду підготовки, на нашу думку, допоможе розв'язати протиріччя, що виникають у процесі професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів і забезпечуватиме ефективність набуття теоретичного і практичного досвіду вивчення загальноосвітніх, спеціальних та професійних дисциплін.

Цікавими у контексті нашого дослідження є наукові розробки канадських учених (провінція Квебек). У результатах наукових розвідок з проблеми розробки компетенцій професійної підготовки майбутніх учителів вказується на необхідність професіоналізації навчання [530]. За характером, професіоналізація є динамічним, безперервним процесом навчання, де враховується складність ситуації й постійно змінюваний контекст професійної діяльності. Професійна підготовка майбутніх учителів повинна бути орієнтованою на реальні умови навчального закладу. Одним із основних принципів професійної підготовки є універсальність. Цей принцип, на думку вчених, має відображати характер і діапазон дії компетенцій, якими оволодіють майбутні вчителі з урахуванням особливостей професійного середовища, в якому вони будуть працювати [530, с. 24]. З огляду на це, професійна підготовка майбутніх учителів передбачає оволодіння і розвиток цілого ряду компетенцій, які пов'язані з виконанням різних професійних функцій. Відповідно до структури професійних компетенцій (виділяють 12 компетенцій) пропонується внести компетенцію співпраці вчителя з учнями, педагогами, співробітниками школи, батьками, представниками громадськості для реалізації освітніх цілей конкретної школи (виховні цілі не

виділяються). Відповідно пропонується розширювати інтегроване навчання. Ухил необхідно здійснювати не тільки на інтеграцію теоретичних і практичних курсів, а й між практичними курсами і фактичними умовами, в яких майбутні вчителі будуть здійснювати професійну діяльність [547, с. 26].

Аналіз наукових праць [392, 417, 445 та ін.] засвідчує, що Великобританія також переживає період активного реформування підготовки вчителя. Цей процес характеризується тенденцією урівноваження традиційності й інноваційності у формуванні компетентного спеціаліста із глибокими загальноосвітніми, спеціально-предметними знаннями, готовністю до впровадження освітніх нововведень. Можна стверджувати що тут відбувається перехід від академічно-традиціоналістської парадигми до технологічної.

З огляду на це, цікавим дослідженням з проблеми професійної підготовки вчителя у системі педагогічної освіти Англії й Шотландії є дисертація А. Соколової [445]. Авторкою встановлено, що професійна підготовка майбутніх учителів цих країн здійснюється за паралельною (учителі початкової школи), послідовною (учителі середніх шкіл) і альтернативною моделями (програма «Швидкий шлях», «Експериментальні курси», дипломна вчительська програма, програма зареєстрованих учителів, «Повернення до викладання»). Аналіз навчальних планів і програм підготовки вчителів Нориджського і Кембриджського університетів дав можливість виділити дисертанткою основні принципи проектування її змісту, це: принцип гуманізації, диференціації, персоніфікації навчання, поступового нарощування знань із теоретичних дисциплін. Навчальні дисципліни переважно об'єднані у блоки: професійно-педагогічний, спеціальний і загальноосвітній [445, с.10]. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів складає інтеграцію окремих аспектів загальної та соціальної педагогіки, загальної та вікової психології, курсів психодіагностики, психології спілкування, конфліктології, які покликані формувати знання психофізичних особливостей дітей, їх потреб та інтересів, уміння

використовувати різні педагогічні форми, прийоми, методи з метою стимулювання розвитку мислення, здібностей, емоцій учнів тощо. Зокрема, метою інтегрованого курсу педагогіки, читання якого здійснюється в кількох напрямках – історія педагогіки, філософія освіти, соціологія освіти, педагогічна психологія, розвиток дитини, є формування аналітично і творчо мислячого вчителя.

Студенти вивчають сучасні педагогічні концепції й методи педагогічного пошуку, опановують досвід сучасних педагогів-новаторів. Відмітимо, що для нашого дослідження цікавим є той факт, що поряд із обов'язковим вивченням мови, літератури, математики, основ педагогіки, вікових особливостей дітей та вікової психології, методів і стратегій навчання, велика увага приділяється вивченню таких дисциплін – драма, курс з успішної кар'єри, мистецтво мислення, курс з уміння розв'язувати складні педагогічні задачі, курс із формування творчих лідерських якостей учителя. У цьому ми вбачаємо спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів на формування професійно необхідних умінь для роботи у варіативних умовах освітнього-виховного середовища, особливостей педагогічної взаємодії у можливих різних ситуаціях навчального закладу.

До відмінного у системі професійної підготовки майбутніх учителів в Україні й Великобританії, за висновками А. Соколової можна віднести пониження бар'єрів між програмами університетського і неуніверситетського рівнів освіти у цих європейських державах, професіоналізації університетських програм для учителів, логічно-обґрунтований і прагматичний підхід до змісту навчання, тьюторська технологія, інститут менторства, тенденція до скорочення лекційного часу (аудиторне навантаження складає 20–25% від обсягу навчального часу), відповідно збільшення часу на самостійну роботу, відсутність регламентації викладання змісту і тематичного плану дисциплін, конструктивістський підхід до навчання, включення у навчальну програму обов'язкових специфічних (зазначених вище) дисциплін, розвинене дистанційне навчання,

персоналізація навчання, акцент на незалежність і професійні цінності вчителя у понятті «професіоналізм учителя».

У професійній підготовці майбутніх учителів у Німеччині, як зазначає О. Семеног [421, с. 87], обов'язковою для формування професійної компетенції вчителя і перевірки дієвості отриманих знань студентів є безвідривна практика, яка займає третину навчального часу і в цілому складає тринадцять – п'ятнадцять тижнів. Практики називаються «вступна одноденна практика», «соціальна або виробнича», «блок-практика». Перша із названих різновидів часто замінюється практикою у формі «замкненого ланцюга телебачення», що дозволяє спостерігати за ходом уроку з одночасним коментарем фахових методистів. Соціальна практика проводиться з метою ознайомлення майбутнього вчителя з умовами життя дітей. «Блок-практика» відбувається з відривом від занять, двічі за час навчання і має загальнопедагогічне та методичне спрямування. Її суть полягає в самостійному викладанні або заміні відсутніх викладачів. Існує також форма стажування – «референдарій», за якою пропонується поєднання практичної роботи в школі з теоретичною підготовкою [419, с.98]. Така практика професійної підготовки майбутніх учителів відповідає індивідуальній парадигмі педагогічної підготовки.

Інтеграція Польщі в європейський освітній простір значно відображається і на підготовці майбутніх учителів. За останні десятиліття тут здійснено перехід на дворівневу підготовку навчання; впровадження компетентнісного, практико-орієнтованого підходів у професійну педагогічну освіту; створення системи навчальних закладів, що забезпечують цю підготовку та ін. [382]. Основними такими навчальними закладами є: університети і вищі педагогічні школи (педагогічні академії) – здійснюють підготовку вчителів різного фаху для шкіл всіх рівнів; політехнікуми – здійснюють підготовку вчителів професійних предметів для середніх загальноосвітніх шкіл, закладів технічної освіти; вчительські колегіуми – готують вчителів різного фаху для роботи в дошкільних закладах, основних

школах, освітніх і опікунських закладах та шкільних бібліотеках [534, с. 143]. Дворівнева система початкової освіти вчителів (ліценціат і магістра тура) дає можливість після професійного навчання і отримання звання ліценціата продовжити навчання на дворічних магістерських денних чи заочних факультетах. Навчальні заклади в цілому забезпечують наступність такої підготовки. Освітній рівень ліценціата дає право випускнику на викладання в основних школах. Рівень магістра є домінантою освіти вчителів і забезпечує можливість роботи в середніх школах – гімназіях і ліцеях.

У цілому досвід професійної підготовки майбутніх учителів глибоко розкрито в науковому дослідженні Т. Левовицького [269]. Він ґрунтовно вивчив актуальні проблеми професійної підготовки і педагогічної діяльності вчителів у Польщі, виділив загальні концепції та підходи до формування стандартів професійної підготовки вчителів, зясував основні напрями підвищення кваліфікації.

У межах нашого дослідження ми зацентруємо увагу на особливостях професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем у професійних навчальних закладах. Професійна педагогічна освіта характеризується спрямуванням до різносторонньої підготовки майбутніх учителів, переходом від технологічної, однобічної моделі в сторону функціональної моделі. Як зазначає Й. Кужма [533, с.157], професійна педагогічна освіта має бути спрямована на оволодіння майбутніми вчителями такими компетенціями: знання про об'єкт і предмет педагогічної діяльності, про мету і завдання школи, про взаємодію вчителів, учнів і батьків у навчально-виховному процесі; про умови, методи, засоби педагогічної дії, про конструювання і розв'язання типових та нестандартних професійно-орієнтованих ситуацій; формування в майбутніх учителів таких навичок, як пізнання самого себе, учня і оточуючої реальності, прийняття і самостійне розв'язання завдань, що впливають з мети школи і шкільного і позашкільного середовища, співпраці з різними суб'єктами шкільного самоврядування, самоконтролю, саморозвитку та самооцінки. Забезпечення

реалізації цієї мети передбачає осучаснення навчальних програм, розробку і впровадження різних освітніх технологій; впровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання студента із забезпеченням варіативності його освітньої траєкторії.

Значний вплив на професійну підготовку майбутніх учителів у Росії мало прийняття на федеральному рівні програми «Національна освітня ініціатива «Наша нова школа», яка була затверджена 4.02.2010 року. Зокрема, у цій програмі обґрунтовуються необхідність і основні кроки оновлення сучасної загальноосвітньої школи. Зазначається, що головним завданням оновленої школи повинно бути розкриття здібностей кожного учня, виховання порядної і патріотичної людини, особистості, готової до життя у високотехнологічному світі. Шкільна освіта повинна будуватися так, щоб випускники могли самостійно ставити і досягати серйозних цілей, вміло реагувати на різні життєві ситуації. Ці пріоритети відповідно скооригували процес професійної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ. Науковці, педагоги визначають необхідність реалізації серед основних – практикоорієнтований підхід до формування професійної компетентності майбутнього вчителя [9, с. 31]. Обстоюється позиція, що вузівська підготовка майбутнього вчителя має забезпечувати формування всіх компонентів педагогічної діяльності; розвиток відповідних здібностей і якостей особистості, мотивації, цінностей, які реалізуються у діяльнісному освоєнні професії. Пропонується занурити студента – майбутнього вчителя у професійне середовище, у якому б відбувалося осмислення усіх цих компонентів і на цій основі в студента формувалася б мотиваційна спрямованість на професійну діяльність, власний педагогічний досвід [21].

Обстоюється позиція, що під час навчання майбутнього вчителя має реалізуватися вимога оволодіння фундаментальними знаннями з різних галузей знань, психолого-педагогічних наук, розвиватися здібності до осмисленого використання системи знань, потреби постійного її оновлення, формування здатності до професійної творчості і саморозвитку, критичності і

рефлексивності, гнучкості у вирішення професійних задач. Перевага надається смислоутворюючому компоненту професійної підготовки майбутніх учителів [21, с. 25].

Зарубіжний досвід формування професійної компетентності майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем у контексті загальнопедагогічної підготовки подано у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Основні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів у провідних країнах, вагомі для формування компетентності здійснювати діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Назва країни	Тенденції підготовки
США	Позитивні тенденції: пріоритет гуманітарної підготовки, підготовка вчителя-менеджера зі знанням основ професійної етики, постійною мотивацією до безперервного вдосконалення рівня професійних знань, навичками міжособистісного спілкування; гнучкість навчального плану; наявність програм міждисциплінарної й поліпрофільної підготовки за двома-трьома спеціальностями; різнобічна індивідуалізація та диференціація навчання; впровадження методів активного навчання
Великобританія	Позитивні тенденції: орієнтація на підготовку педагога-тьютора, менеджера навчання з глибокими загальноосвітніми, спеціально-предметними знаннями і ґрунтовною професійно-педагогічною підготовкою. Прагматичність, рефлексивність, проблемність, гнучкість підготовки вчителів; акцент на розвиток компетентності (competence-based teacher training), самостійності; органічне поєднання спеціально-предметного і методичного, психолого-педагогічного і методичного компонентів; розвиток творчого, критичного мислення і комунікативних умінь студентів; введення елементів театрального мистецтва; використання модульних технологій; індивідуалізація навчання.

Продовження таблиці 1. 2.

Німеччина	"Гнучкість" багаторівневої системи навчання. Орієнтація на ідеї гуманістичної педагогіки і психології, вільного творчого саморозвитку, самовизначення і самореалізації особистості. Акцент на полікультурну гуманітарну освіту, практикоорієнтовану підготовку, оволодіння навичками міжособистісного спілкування, професійною етикою, інформаційною компетенцією, впровадження нових форм і методів навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності, тісну співпрацю з викладачем.
Польща	Позитивні тенденції: інтенсивна модернізація освіти, курс на інтеграцію в європейський освітній простір, гуманістична спрямованість підготовки, акцент на комунікативну, самоосвітню компетенцію, самостійну роботу студентів, вільний вибір навчальних дисциплін для опанування. Негативні тенденції: скорочення навчальних годин на вивчення психолого-педагогічних дисциплін, теоретична спрямованість навчання майбутніх учителів, недостатня практична підготовка, недоінвестування наукових досліджень в університетах та педагогічних інститутах, зростання безробіття серед учителів.
Росія	Позитивні цінності: акцент на підготовку конкурентоздатного, компетентного педагога; прагматична, культурознавча, практикоорієнтована спрямованість навчання; збільшення частки самостійної роботи студентів. Негативні тенденції у підготовці: часткова втрата авторитету професії вчителя, заміна прогресивного міждисциплінарного підходу багатодисциплінарним, зниження частки практичної підготовки, недостатнє використання можливостей багаторівневої підготовки фахівців тощо.

Здійснивши аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах США, Великобританії, Німеччини, Польщі, Росії, відмітимо, що загальнопедагогічна підготовка містить елементи формування компетентності до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем (хоча при цьому так не називається).

Цей сегмент професійної підготовки виражається через різноманітні інноваційні технології навчання, які спрямовані на поєднання теоретичних основ з практичними умовами професійної діяльності; варіативністю видів обов'язкових практик, де майбутній учитель застосовує набуті знання в умовах конкретного навчального закладу, здійснення науково-дослідної роботи з актуальних проблем навчально-виховного процесу та ін. Це характеризує в основному орієнтування різних моделей (парадигм) підготовки майбутніх учителів до індивідуальної з поєднанням дослідницько-орієнтованих технологій і поступовий відхід від академічно-традиціоналістської моделі.

Щодо окресленої нами другої позиції аналізу вітчизняного досвіду варто відмітити дослідження Шахова В. У своєму докторському дослідженні «Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів» він розглядає процес формування базової педагогічної компетентності майбутніх учителів [507]. Учений констатує, що професійна підготовка (і ми з ним в цьому одностайні) повинна охоплювати такі основні компоненти:

- методологічний компонент (ґрунтується на основних наукових підходах, що реалізуються в процесі професійної підготовки майбутніх учителів – компетентнісний, особистісно орієнтований, гуманістичний, діяльнісний та ін.);

- теоретичний компонент (визначається підсистемою дефініцій і базується на основі принципів: загальнодидактичних (науковості, системності й наступності, свідомості, самостійності й активності в навчанні, індивідуалізації та диференціації, оптимізації, емоційності, зв'язку теорії з практикою) та специфічних (суб'єктності, інтегративності, конкретності, інтерактивності));

- технологічний (охоплює комплекс засобів формування базових педагогічних компетентностей: етапів (адаптаційно-професійний, локально-професійний, системно-професійний), критеріїв (аксіологічний, когнітивний,

діяльнісно-творчий, особистісний), рівнів базової педагогічної компетентності (ознайомлювальний, розпізнавальний, репродуктивний, реконструктивний, творчий), відповідних педагогічних умов та інноваційних технологій навчання та оцінювання досягнених результатів).

Г. Троцько, досліджуючи професійну підготовку майбутніх учителів в Україні, виділяє структурні та функціональні компоненти професійно орієнтованої системи підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до виховної діяльності [475]. Вона відмічає, що розвиток системи відбувається в процесі здійснення її функціональних компонентів: проектуючого (пов'язаного з плануванням змісту, засобів функціонування системи протягом усього часу навчання і виховання); гностичного (передбачає опанування суб'єктами певною інформацією, дидактично адаптованим соціальним досвідом виховної діяльності); процесуально-діяльнісного (забезпечує відбір конкретних засобів досягнення мети і процес підготовки студентів до виховної діяльності); комунікативного (пов'язаний із налагодженням певних стосунків між різними групами людей у процесі реалізації системи – ректоратом-деканатами, деканатами – членами кафедри, викладачами і студентами) [475, с.9-10].

Отже, аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів до умов, що характеризуються варіативністю та диверсифікацією (змінюю і різноманіттю) дає підстави стверджувати, що основними тенденціями сучасної педагогічної освіти є суттєве реформування: відхід від академічно-традиціоналістської парадигми професійної підготовки вчителя, поєднання різних аспектів у моделях підготовки з метою врахування вимог сучасності, особливостей соціального замовлення і т.п. Це вимагає розробки наукового обґрунтування необхідних змін у професійній підготовці майбутніх учителів у цілому і зокрема до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

1.4. Наукові підходи до вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів

Сучасний стан розвитку системи професійної освіти, зокрема педагогічної, відбувається під впливом багатьох факторів. Серед найбільш значущих можна виділити: євроінтеграційні процеси, стрімкий розвиток інформаційного простору, динамічні зміни ринку праці, переосмислення сучасною людиною життєво важливих ціннісних орієнтацій та ін.. Відомий дослідник Б. Вульфсон у зв'язку із цією проблемою виділив основні принципи розбудови сучасної неперервної освіти, зокрема:

- орієнтація освітньої системи на неповторні індивідуальні особливості кожної людини, на базові потреби, найважливішою із яких є потреба у безперервному самовдосконаленні і самореалізації (ієрархія потреб за А. Маслоу);
- широкий демократизм, спадкоємність усіх ступенів освітньої системи, доступність і відкритість для кожного індивіда незалежно від статі, соціального стану, нації, раси;
- гнучкість освітньої системи, її швидке реагування на освітній попит і особливості інтересів, стилів і темпів навчання різних категорій населення;
- різноманіття освітніх послуг, запропонованих педагогічними системами, право кожної людини після закінчення базової школи на вибір своєї стратегії подальшого навчання і розвитку;
- перебудова системи професійної освіти від прагматично орієнтованої на соціально орієнтовану;
- широке застосування електронних технологій з освітньою метою на будь-якому етапі життєдіяльності людей [105, с. 83–86].

Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем вимагає переосмислення підходів до

її організації, відбору змісту й управління цим процесом. Ми вважаємо, що підготовку студентів до такої специфіки професійної діяльності не можна здійснювати, орієнтуючись лише на екстенсивний підхід, тобто за рахунок збільшення годин на вивчення психолого-педагогічних дисциплін (зважаючи на їх суттєве зменшення в навчальних планах останніх навчальних років), введенням розрізнених спецкурсів і спецсеминарів. Необхідно провести перегляд змісту, форм і методів підготовки, щоб переорієнтувати педагогічний процес на загальнокультурний та професійний розвиток учителя-вихователя, який компетентний здійснювати професійну діяльність в умовах різних освітньо-виховних систем навчальних закладів. Оптимізація співвідношення теоретичної й практичної підготовки майбутнього вчителя з означеного напрямку професійної діяльності повинна: з однієї сторони, бути позбавленою установки на практицизм при організації педагогічної практики, коли вона розглядається як певний полігон для ознайомлення студентів зі школою і засвоєння певних штампів, усталених зразків; з другої – передбачати посилення теоретичного рівня викладання педагогіки з професійно орієнтованою спрямованістю. З цією метою вирішальне значення має не стільки об'єм знань, скільки гнучкість знань, системність і квазіспрямованість. Важливою характеристикою знань мають бути їх мобільність, керованість, адаптованість до умов конкретної освітньо-виховної системи навчального закладу.

Логіка побудови моделі підготовки майбутніх учителів до роботи з означеного напрямку повинна передбачати спрямованість на формування професійної компетентності, ядром якої є педагогічно спеціалізована компетентність, результатом якої є: здатність випускника організовувати свою діяльність на високому науково-педагогічному рівні; самостійно вивчати, описувати і пояснювати реальні педагогічні явища освітньо-виховної системи, приймати педагогічно доцільні рішення; самостійно здобувати науково-педагогічні знання відповідно до змін та особливостей

функціонування освітньо-виховної системи і швидко орієнтуватися в умовах її оновлення.

Наукові дослідження професійної підготовки майбутнього вчителя за останні десятиліття [7; 40; 51; 64; 77; 86; 96; 142; 162; 209; 370; 385; 395; 421; 442; 445; 469, 475; 518 та ін.] характеризуються широтою розрізнених вузькопрофесійних аспектів. На нашу думку, зараз менше звертається уваги на професійну підготовку майбутнього вчителя як на формування цілісної особистості майбутнього вчителя в умовах зниження затрат часу і зусиль, орієнтацію на побудову цілісного процесу, в котрому акумулюються й реалізуються ідеї демократизації й гуманізації професійної підготовки. Важливо відмовитися від розуміння підготовки майбутнього вчителя як процесу передачі й засвоєння знань у вигляді незмінних і абсолютних зразків, стандартів і шаблонів.

Труднощі підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем пояснюються не тільки аморфними уявленнями про її сутність, особливості функціонування, розвитку, але й нечітким розумінням ролі й місця педагога в її структурі, різній залежно від типу і виду. Вважаємо, що цей процес буде ефективним за умови реалізації наукових підходів до професійної підготовки та дотриманням взаємопов'язаних умов у змістово-цільовому, організаційному та операційно-технологічному аспектах цієї підготовки. Змістово-цільовий аспект включає спрямованість професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем на неперервний загальний і професіональний розвиток його особистості. Організаційний аспект – забезпечує взаємодію викладача і студентів, самоосвіту, самовиховання і саморозвиток майбутніх учителів. Операційно-технологічний аспект орієнтує професійну підготовку на використання принципів міждисциплінарності, інтегративності, основних положень контекстного й евристичного навчання. Увесь процес професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем повинен будуватися на основі

реалізації таких загальнонаукових підходів: *системного, структурно-функціонального, синергетичного, аксіологічного та цивілізаційно-середовищного* та конкретнопедагогічних: *компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного і задачного*.

Розглянемо реалізацію означених наукових та педагогічних підходів у процесі організації та проведення дослідно-експериментальної роботи.

З огляду на складність, багатогранність та міждисциплінарність проблеми дослідження варіативності освітньо-виховних систем у професійній діяльності педагога виникає необхідність вивчення її в системі координат, заданої різними рівнями методології науки. Традиційно виділяють таку загальну схему рівнів методології: рівень філософської методології, рівень загальнонаукової методології, рівень конкретної наукової методології й методологію дисциплінарних та міждисциплінарних досліджень.

Рівень філософської методології ми розглядаємо на основі теоретико-методологічних положень сучасної нової галузі знань – філософії сучасної освіти, яка є проміжною ланкою між філософією і теорією педагогіки. Її становлення зумовлене необхідністю вирішення складних проблем, котрі з'явилися на межі філософії та основ педагогічної діяльності й потребують формування відповідних світоглядно-методологічних засад.

Як зазначає С. Пальчевський, сьогодні широкого визнання набуває точка зору, згідно з якою філософія сучасної освіти повинна поєднувати в собі два основних протилежних досягнення людської думки. Перше характеризується констатацією єдності різних, іноді протилежних властивостей, явищ реального світу, протилежних інтересів та цінностей людей. Сутність другого полягає в розумінні того, що будь-яке явище суспільства має свою унікальну особливість, яка не може бути зведена до якоїсь загальної суті, й розвиток явищ відбувається завдяки суперечностям, які виникають між ними [355, с. 42].

З огляду на це, визначимо основні напрями філософії освіти, з позицій яких можна вивчати предмет нашого дослідження. Доцільно в цьому сенсі скористатися напрямками філософії освіти, які виділяє С.Пальчевський, зокрема – гармонійно-цілісний, плюралістично-релятивіський і третій, який поєднує досягнення попередніх двох [355, с. 19–42].

Перший напрям характеризується існуванням в минулому і на сучасному етапі розвитку людства різних філософських течій, концепцій, систем, які ставили за мету досягнення певної вищої форми єдності чи згоди між людьми, основними типами мислення, світогляду, освіти з метою вирішення глобальних проблем. Їх об'єднує віра в можливість на основі пізнання закономірностей розвитку світу і людини, встановлення причинно-наслідкових зв'язків досягти гармонії в суспільстві та взаємовідносинах людини з навколишнім світом. Здійснюючи їх аналіз, ми керуємося положеннями про те, що основні «фундаментальні принципи базуються на узагальнюючих, філософських положеннях, які відображають найсуттєвіші властивості об'єктивної дійсності й свідомості з урахуванням досвіду, набутого в процесі пізнавальної діяльності людини. До них належать принципи діалектики, що відбивають взаємозумовлений і суперечливий розвиток явищ дійсності, принцип детермінізму – об'єктивної причинної зумовленості явищ, ізоморфізму – відношень об'єктів, що відбивають тотожність їх побудови» [498, с.169], а також принципи цілісності, системності та історизму.

З позиції другого напрямку філософії освіти, який розкриває пріоритетність унікальності особистості, різносторонності її інтересів проблема нашого дослідження полягає в розкритті ціннісно-мотиваційних особливостей створення освітньо-виховних систем у сучасних навчальних закладах (школах), принципів варіативності їх функціонування. Характеристика існуючих освітньо-виховних систем дає змогу зробити висновок про характер діяльності педагогів, їх взаємодії з громадськістю,

який може бути: гуманістично-спрямованим, формальним, авторитарно-прихованим та ін.

Відповідно до цього піддається критиці принцип класичної педагогіки абсолютизації значущості суспільних вимог і недооцінки ролі індивідуально-особистісних інтересів учнів, що стало основою авторитарної педагогіки. На всіх історичних етапах розвитку людської спільноти основними орієнтирами навчання і виховання підростаючого покоління був ідеал особистості з притаманними якостями і властивостями, які були загальновизнаними і суспільно значимими. Формування такого ідеалу – одна із важливих вимог, що ставилися перед педагогами. Однак кожна особистість є унікальною і неповторною. Як зазначає К. Ушинський, «хіба душа, як і тіло, не має свого організму, не розвивається за внутрішніми своїми законами, не здатна до відхилень від нормального стану? Хіба в явищах душевної діяльності, в розвитку душі, в різних особливостях ми не помічаємо нічого спільного? Хіба тут немає також фактів і законів?» [482, с.164]. Це підтвердження педоцентричного напрямку в розвитку теорії та практики педагогічної діяльності. Ще Жан-Жак Руссо обстоював ідею вільного виховання дитини, що враховує її унікальність.

Яскравим представником гуманістичного педоцентричного напрямку в вітчизняній педагогіці є В. Сухомлинський. Він вважав, що школа повинна бути вагомим осередком культури, в якій панують чотири культи: культ Батьківщини, культ людини, культ книги і культ рідного слова, а основним предметом повинно бути людинознавство [460]. Василь Олександрович був переконаний, що дати знання – це лише один бік розумового виховання, і його не можна розглядати без формування, розвитку розумових сил дитини, без розвитку творчого мислення, моральної культури, емоційно-вольової сфери. Великий педагог на практиці застосовував оригінальні методи, прийоми та форми навчання і виховання школярів, спрямованих на розвиток творчих, розумових і фізичних здібностей кожного школяра. Серед них – уроки мислення, створення атмосфери постійної творчості, новий підхід до

домашніх завдань, розумна роль оцінки, діяльність психолого-педагогічних семінарів тощо [457, с. 206–300].

Гуманістичний напрям педагогічної думки знайшов відображення й у розробленій у 90-тих роках ХХ століття педагогіці співробітництва. М. Касьяненко визначив особливість об'єкта і предмета педагогіки співробітництва, яка полягає в пріоритетності високогуманних відносин вихователів, педагогів, викладачів з учнями і студентами в учнівських і студентських колективах на основі врахування індивідуальних особливостей кожного (взаємна довіра, повага і любов, розумна вимогливість, турбота про всебічний розвиток кожного), організації навчально-виховного процесу, який би забезпечував творче засвоєння соціального досвіду і сучасної культури за основними видами майбутньої професійної діяльності, індивідуалізації й диференціації навчання, формуванні творчого колективу учнів (студентів), співробітництві педагогічного, учнівського колективів, сім'ї, громадськості, виробничих колективів у досягненні загальної мети [199, с. 9].

Як наголошує В. Кремень, визначена цінність креативної діяльності, активності суб'єкта, спрямованої на перетворення світу є кардинальною і системоутворюючою в культурі техногенної цивілізації, існування якої визначено інтенцією на створення і застосування нових технологій, на розвиток засобів і цілей діяльності, на формування нових її видів [252, с. 11]. У цьому аспекті дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем є важливим і актуальним.

Третій підхід філософії освіти у поясненні стану та перспектив розвитку системи освіти і виховання передбачає об'єднання попередніх двох. На сьогодні важливо «працювати над виходом із старої інформаційної моделі й переходити до концепції людиноцентризму, в основі якої – проблематичність, діалогічність і дискусійність – усі ті надбання, які досягла вітчизняна філософська думка з її акцентом на софійності мислення, гуманізмі, кордоцентризмі [там же, с. 18]. Але це не означає заперечення

набутого досвіду, а його творче переосмислення. Зараз інтенсивно відбувається як у світовій, так і в вітчизняній науці посилення гуманістичних тенденцій у побудові й функціонуванні освітніх моделей. Просте перенесення цих ідей (упровадження гуманістичних систем, технологій і т.п.) або їх елементів на ґрунт традиційного навчання і виховання або ж їх механічна компіляція без урахування визначених принципів інтеграції, сполучення й сумісності призводить до протиріч, інколи й до дисгармонії й формалізму, а не до прогресивних змін, що спричинює деструктивні зміни системи в цілому. Осмислення й систематизація педагогічних знань на нових принципах повинна бути не самоціллю, а слугувати виявленню найбільш доцільного і продуктивного їх використання в практиці педагогічної діяльності та визначення основних педагогічних орієнтирів педагогічних пошуків. Сучасне суспільство характеризується загальними цивілізаційними тенденціями. Серед основних науковці виділяють такі:

1. Утвердження нового мислення, усвідомлення нової ролі й місця людини в світі.
2. Інтенсивний розвиток наук про людину.
3. Зміна соціально-політичної ситуації в світі.
4. Зміна соціально-економічних умов життя людини.
5. Зміна фенотипу людини.
6. Вияв більш толерантного ставлення до появи неординарності в думках, поведінці й зовнішньому вигляді окремих людей.
7. Лавиноподібне наростання інформації та зміни засобів комунікації.
8. Необхідність постійного навчання, перенавчання, зміни свого життя.
9. Зростання освітнього рівня населення й освітнього цензу [487, с. 10–14] .

Рівень загальнонаукової методології вивчення предмету нашого дослідження характеризується необхідністю вибору загальнонаукових принципів і підходів, з позицій яких результатом буде отримання максимально об'єктивної, точної систематизованої інформації про нього.

Досліджуючи особливості сучасних освітніх технологій Г. Селевко, подає таке розуміння поняття «наукового підходу» – це методологічна орієнтація вчителя або керівника закладу, що спонукає до використання визначеної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності [419, с. 69]

На нашу думку, погляди Г. Селевко на визначення сутності та структури поняття «наукового підходу» в розробці й створенні сучасних освітніх технологій можна адаптувати, характеризуючи в цілому організацію науково-педагогічного дослідження. Адже розробка і обґрунтування інноваційної освітньої технології – це прикладне науково-педагогічне дослідження, в якому відображені загальні особливості наукового пошуку.

Розвиваючи погляди Г. Селевко [419, с. 69-70], можна виділити такі три обов'язкові компоненти підходу:

1) основні поняття, що використовуються в процесі науково-педагогічного дослідження і які виступають у якості головного інструмента мислительної діяльності;

2) принципи як вихідні положення або основні правила здійснення науково-дослідної діяльності, які суттєво впливають на вибір стратегії, змісту, форм і способів її організації, на вибір критеріїв оцінки її результатів;

3) методи і прийоми побудови науково-дослідного процесу, які якнайкраще відповідають обраній стратегії дослідження.

Організація наукового дослідження здійснюється відповідно до органічної єдності загального, особливого і часткового.

У межах нашого дослідження рівень загального передбачає розгляд предмету дослідження відповідно до теорії систем, її положень, що пояснює існування об'єктів, явищ як сукупності систем у реальному світі.

Рівень особливого відображає аналіз освітньо-виховної системи як складного новоутворення, що характеризується певними властивостями, закономірностями та умовами розвитку, які потребують наукового дослідження.

Як часткове, ми розглядаємо особливості організації професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

З метою цілісного вивчення об'єкта і предмета нашого дослідження, рівень загальної методології ми вбачаємо у використанні *системного, структурно-функціонального, синергетичного, аксіологічного та цивілізаційно-середовищного* підходів для дослідження і створення концепції освітньо-виховних систем і на рівні конкретнонауковому в межах професійної педагогіки застосування *компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та задачного* підходів для вивчення процесу підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем (рис. 1. 3).

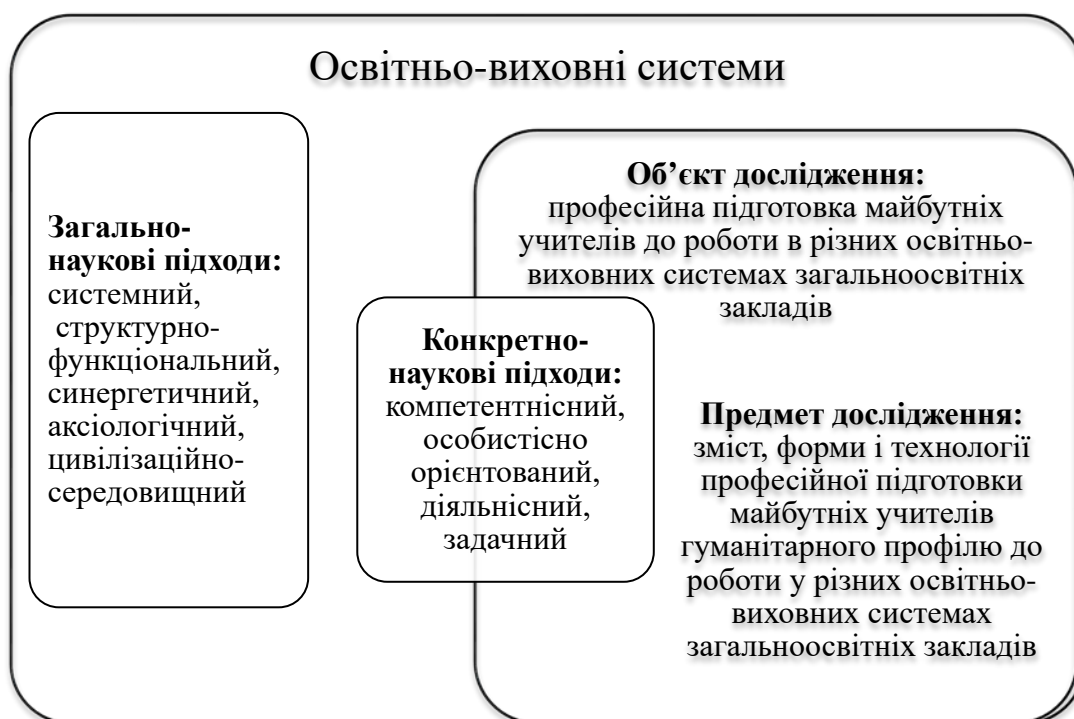


Рис. 1. 3. Наукові підходи у вивченні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Цей поділ вибраних підходів ми здійснили умовно, лише з метою акцентування на окремій стороні дослідження, тому, що в цілому дослідження передбачає їх використання на всьому полі наукового пошуку.

Майже в кожному сучасному науково-педагогічному дослідженні (фундаментальному, прикладному) використовується *системний підхід* до вивчення предмета дослідження, але з відображенням різних його напрямів. Умовно можна виділити такі: філософські аспекти системного підходу, розробка логіки і методології системного дослідження, побудова системних концепцій і теорій, створення моделей педагогічних систем, аналіз і синтез сутності, властивостей, структурних елементів педагогічних явищ, процесів.

Системний аналіз визначається як метод підготовки й обґрунтування рішень відносно розв'язання складних комплексних проблем, а системний підхід, відповідно, – як спосіб теоретичного і практичного дослідження, за якого кожний об'єкт розглядається як система [477, с. 215].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки системний підхід розглядається як напрям у методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем, розкриття їх цілісності, виділення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [131, с. 305].

Відповідно до предмету нашого дослідження, системний підхід реалізується у вивченні та розробці теорії освітньо-виховних систем та професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах цих систем.

У різних галузях сучасних знань більшість об'єктів розглядаються як великі системи і їх вивчення здійснюється на основі аналізу комбінаторних зв'язків і явищ, взаємодії частин і цілого, особливостей функціонування, зв'язків і взаємодії з оточенням (зовнішнім середовищем).

Окремі позиції системності у навчанні й вихованні ми знаходимо ще у працях древньогрецьких філософів. Так, Платон називав «правильним вихованням» гармонійне поєднання у систему навчання риториці, музиці, діалектиці й заняття гімнастичними та силовими вправами. У працях

Аристотеля також знаходимо міркування про одиничне і загальне, цілісне і розрізнене «так як держава є одним цілим і має на меті одну кінцеву ціль, то і для всіх необхідно єдине і однакове виховання, і турбота про це виховання повинна бути загальною, а не приватною справою...» [8, с. 627–629].

Загальні принципи структурування, гармонійного поєднання часткового і загального, ієрархії й цілісності в організації процесу навчання і виховання яскраво представлено у працях Я. Коменського. Наведемо приклад як видатний педагог характеризував функціонування освітньо-виховної системи школи (не використовуючи цей термін) « так ми досягнемо того, що із кожної громадської школи вийде громадська (I) здоровниця, де навчають життю і зберігають здоров'я; (II) палестра, де привчають до вправ з спритності й сили, які корисні все життя; (III) розсадник просвітництва, де всі розуми осяюються світлом наук; (IV) ораторська школа, де всіх навчають умінню володіти мовою і мовленням; (V) майстерню, де нікому не дозволять у процесі навчання (а потім і в житті) вбивати час подібно до безтурботних бабок у полі, а навчають наслідувати завжди працьовитих мурах у мурашнику; (VI) кузня добродійностей, в яких удосконалюються всі громадяни; (VII) колиска громадянського життя, де всі, навчаючись по чергово підкоренню та управлінню (як у маленькій державі), змалку привчаються керувати речами, собою та іншими; (VIII) маленька церква, де разом із пізнанням Бога...вправлятимуться в богочтивості ... через різноманітні повчання, настанови та вмовляння» [232, с. 132–133].

Джон Локк відзначав єдність, цілісність психофізичної природи людини й умов її розвитку; неодноразово наголошував на цілісності всіх проявів життєдіяльності людини. Ці положення є важливими у системному вивченні особистості та організації на цій основі навчально-виховного процесу [280, с. 407–614]. Важливим проявом системності у дослідженні педагогічних явищ та об'єктів можна назвати приклади розроблених видатними педагогами систем навчання і виховання, в яких обґрунтовуються принципи системного підходу (Я. Коменський («Велика дидактика»),

Д.Дідро («План університету в Росії...»), А. Дистервег («Посібник для освіти німецьких учителів») та ін.).

Ідею системного вивчення педагогічних явищ та процесів, зокрема, людини як об'єкта виховного впливу активно обстоював видатний вітчизняний педагог К. Ушинський. Вчений у своїй роботі „Людина як предмет виховання: спроба педагогічної антропології” висловлює необхідність цілісного системного вивчення людини для організації оптимальних умов та педагогічного впливу на її навчання, виховання і розвиток [480].

На думку А. Макаренка, педагогіка повинна бути наукою цілісною (синтетичною), так як вона має справу з цілісною людиною, яка виховується не частинами, а «формується синтетично всією сумою впливів, яких зазнає»[286, с. 150]. Відповідно, це означає, що великий педагог розумів значущість сприймання особистості як комплексно-цілісної системи, яка не повинна розсіюватися в суспільстві, а становити її неповторну складову. Ці погляди А. Макаренка є актуальними і в наш час. Розуміння людини як відкритої унікальної системи, і відповідно учнівського колективу, є основною ідеєю створення в навчальному закладі такої освітньо-виховної системи, середовища, які б забезпечили різносторонній розвиток кожної особистості і колективу в цілому, сприяли саморозвитку, творчості та вдосконаленню.

Як бачимо, всі видатні педагоги різних епох у своїй діяльності прийшли до єдності у розумінні цілісності і системності у вивченні, організації навчання і виховання дітей. Однак, щоб ці ідеї утвердилися як наукові педагогічні положення, необхідно було, щоб вони стали загальнонауковим світоглядним принципом вивчення дійсності. А це потребувало певного часу в переосмисленні принципів вивчення педагогічних явищ, об'єктів, процесів.

З огляду на вищезазначене, можна узагальнити, що наукові розробки вітчизняних та зарубіжних науковців з проблеми системності вивчення явищ,

предметів, процесів дійсності стали теоретично-методологічною базою системного підходу, який на сучасному етапі розвитку науки є провідним у дослідженнях різних галузей знань. Важко уявити наукове дослідження без використання цього підходу. Адже кожен конкретний діяльність, об'єкт, процес можна розглядати як певну систему, що має множину взаємопов'язаних елементів, компонентів, підсистем, визначені функції, цілі, структуру; і характеризується такими ознаками: цілісність, структурність, взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, ієрархічність, цілеспрямованість, самоорганізація [498, с. 171–172]. Завдання дослідити сутність явища, процесу вимагає від дослідника орієнтуватися на системний підхід – визначити структуру, взаємозв'язки елементів та явищ, їх супідрядність, ієрархію, цілісність розвитку, проаналізувати особливості, чинники та функціонування. Педагогічні системи (освітньо-виховна система як її вид) є складними біосоціальними системами, яким притаманні властивості розвитку і саморозвитку. В межах системного підходу освітній простір навчального закладу розглядається як складна, взаємопов'язана своїми основними елементами саморозвиваюча структура. І, відповідно, системний підхід до розробки проблеми освітньо-виховних систем і підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах їх варіативності означає:

- розробку методологічної основи її структури і функціонування;
- дослідження системоутворювальних факторів освітньо-виховної системи навчального закладу;
- вивчення системних особистісних якостей особистості, елементів цілісної системи професійних компетенцій майбутніх учителів;
- моделювання освітньо-виховної системи, орієнтованої на формування гармонійно розвиненої особистості;
- розробка дослідно-експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем і використання результатів у практиці навчальних закладів.

У межах цього підходу виділяють також *структурно-функціональний підхід*, без застосування якого неможливо досягти поставленого завдання у виділенні в системних об'єктах структурних елементів (компонентів, підсистем) і визначенні їхньої ролі (функцій, особливостей, взаємодії). Структурно-функціональний аналіз у суспільних науках трактується як метод дослідження складних соціальних систем, що передбачає вичленення в об'єкті стабільних елементів, їхніх структурних взаємозв'язків і функціональних залежностей [477, с. 320].

Елементи і зв'язки між ними створюють структуру системи. Кожний елемент виконує свої специфічні функції, які «працюють» на загальносистемні. Структура характеризує систему в статиці, а функції - в динаміці. Так, наприклад, будь-яка освітньо-виховна система складається з таких взаємопов'язаних компонентів: цілей навчально-виховної та розвиваючої діяльності; змісту цієї діяльності (фіксованої в навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках, комп'ютерних навчальних програмах, інформаційних, телекомунікаційних засобах); методів навчання, виховання та розвитку учнів (процесуально розуміються технології освітньої діяльності); засобів, що використовуються в педагогічному процесі; організаційних форм, у яких освітня діяльність реалізується з тим чи іншим ефектом.

Досліджуючи освітньо-виховні системи, ми використовували означені підходи для з'ясування їх характеристик, визначення структури, зв'язків, етапів розвитку і функціонування. Важливим було проведення дослідження на основі застосування цих підходів з метою визначення типології освітньо-виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів.

Варто відзначити, що у цей час відповідні корективи і визначення стратегії розвитку системної методології внесла розроблена І. Пригожиним концепція хаосу і перехідних процесів, а також концепція синергетики Г. Хагена. Вони заклали основу для формування методології *синергетичного* напрямку наукових досліджень. Для нашого дослідження це є

основоположним у вивченні освітньо-виховних систем. Як зазначає О. Дубасенюк, за допомогою синергетики можна пояснити розвиток педагогічної системи як складного нелінійного утворення, що розвивається із хаосу, оскільки розвиток освітніх процесів відповідає синергетичним характеристикам [385, с. 16]. Синергетика займається дослідженням загальних принципів самоорганізації систем різної природи – від фізичних до соціальних (якою є освітньо-виховна система), наділених певними властивостями: відкритістю, нелінійністю та ін.

Синергетика на сучасному етапі розвитку наукових знань визначається як науково-філософський принцип, що розглядає природу, світ як самоорганізовану комплексну систему [74, с. 1123].

Синергетичний підхід до аналізу педагогічних, виховних, освітньо-виховних систем передбачає застосування специфічних категоріальних блоків:

- 1) природна самоорганізація, само детермінованість педагогічних об'єктів.
- 2) Неврівноважена динаміка, флуктуації, стан нестійкості.
- 3) Хаотичність процесів.
- 4) Відкритість педагогічних систем, їх саморозвиток, само детермінізм.
- 5) Нелінійність, біфуркаційність освітніх процесів.
- 6) Імовірність, випадковість, багатомірність педагогічних явищ.
- 7) Атракторність педагогічних процесів [498, с. 226–227].

Синергетичний принцип поряд із системним на сучасному етапі розвитку науки займає одне із провідних місць. Слушно зауважує філософ П. Саух, що «світ розглядається тепер, як такий, що перебуває у постійному процесі самоорганізації – і загалом, і на кожному рівні його існування. Синергетично «збагачена» наука репрезентує світ як системно зорганізований, динамічний і не заданий наперед у своїх змінах дією якихось

універсальних законів. А константи розглядаються як найбільш чинні параметри тієї чи іншої системи» [415].

На думку В. Сластьоніна, синергетика дозволяє методологічно підсилити процес формування особистості студента як суб'єкта діяльності, керуючись такими важливими її принципами:

- центр навчально-виховного процесу – особистість суб'єкта навчання;
- студент – суб'єкт освіти і виховання, в навчально-виховному процесі повинен займати активно-творчу позицію;
- свобода самовираження і самореалізації особистості в освітньому середовищі, пошук індивідуальних стратегій самовизначення суб'єкта навчання у житті;
- актуалізація принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи і творчості у навчанні;
- студент – відкрита, саморегулююча система, яка спрямована на розвиток суб'єктності й суб'єктивності;
- свобода вибору освітніх програм, курсів, глибини їх змісту і викладання [430].

Відповідно системи, що саморозвиваються, є складними, динамічними, їх можна пізнати шляхом застосування методів синергетики, яка включає в загальнонаукову картину світу уявлення про відтворення відкритих систем та їх розвиток [253, с. 74].

Застосування *цивілізаційно-середовищного підходу* в межах нашого дослідження обумовлене необхідністю врахування того факту, що освітньо-виховна система є відкритою і детермінованою впливами оточуючого середовища (сімейне виховання учнів, позашкільні заклади, громадськість та ін.), які визначаються рівнем розвитку державного впливу та суспільства в цілому. Цей науковий підхід якраз і передбачає врахування умов природи та організації середовища (суспільного, освітнього, інформаційного та ін.) з метою ефективного й оптимального впливу чинників на формування особистості вихованця. В його межах педагогічний процес розглядається як

цивілізаційне явище, тобто його аналіз здійснюється через прояв найбільш загальних чинників та детермінант розвитку людської цивілізації.

Загалом, такий підхід означає використання законів та особливостей соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретної педагогічної проблеми [385, с. 17]. В історії розвитку людського суспільства ми можемо простежити появу, розвиток і функціонування освітньо-виховних систем різних за спрямованістю, досконалістю, варіативністю, ступенем складності, часовими межами існування та ін. Значний вітчизняний історико-педагогічний досвід склав основу для створення цілісної концепції освітньо-виховних систем. Проте у межах дослідження ми розглядатимемо лише сучасний науково-практичний досвід з даної проблеми для вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, так як дослідження проблеми становлення і розвитку освітньо-виховних систем у її ретроспективі може бути предметом окремого наукового доробку. Більш детальне висвітлення застосування цивілізаційно-середовищного підходу подано у пункті 2.3, де розглядається типологія освітньо-виховних систем.

Наукове обґрунтування предмету дослідження освітньо-виховних систем та професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах їх варіативності передбачає застосування *аксіологічного підходу*. Аксіологія як наука вивчає цінності, їхні ієрархії та системи. У сфері педагогіки вона досліджує цінності, які треба формувати у вихованців [131, с. 21]. Аксіологічний підхід у педагогіці розглядається як система норм, правил, ідеалів, цінностей, що регулює взаємодію в педагогічній сфері і впливає на становлення системи відносин. Основоположним у цьому підході є визначений регулятор – ціннісне ставлення людини в її багатосторонніх зв'язках зі світом, з іншими людьми. Таким чином, аксіологічний підхід органічно пов'язаний із гуманістичною педагогікою, оскільки людина в ній розглядається як найвища цінність. І можна стверджувати, що цей підхід є

основою нової філософії освіти і, відповідно, методологічним принципом сучасної педагогіки.

Головним завданням педагогіки є формування висококультурної особистості, якій притаманні важливі людські цінності. І нерозвиненість ціннісного аспекту свідомості особистості є однією із основних ознак кризи культури, людської духовності і самого суспільства. Створення освітньо-виховних систем, у яких реалізується визначена система цінностей – важлива вимога сучасності. Варто зазначити, що вчитель виступає активним суб'єктом і носієм цінностей, прикладом для наслідування. Через це у професійній підготовці майбутніх учителів важливим компонентом є формування особистості вчителя, його світоглядної, духовної сфери.

Рівень конкретно наукової методології вимагає дослідження проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів у двох площинах, одна з яких визначається процесом професійної підготовки, а інша – різноманітністю освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів. Особливості та варіативність освітньо-виховних систем розкрито у пункті 2.3 дисертаційної роботи. Детальне висвітлення педагогічних підходів до проблеми професійної підготовки майбутніх учителів подано при обґрунтуванні моделі такої підготовки до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Детальний опис і характеристика виділених компонентів професійної компетентності відносно підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем будуть подані в пункті 3.4 дисертаційної роботи.

Таким чином, обґрунтування необхідності реалізації процесу підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем на основі системного, структурно-функціонального, синергетичного, аксіологічного, цивілізаційно-середовищного (загальнонауковий рівень) особистісно орієнтованого, діяльнісного та задачного підходів (конкретнонауковий рівень) є теоретико-методологічною

основою для розробки і здійснення експериментальної частини дослідження.

Висновки до першого розділу

Основним із напрямків реалізації основних завдань реформування сучасної системи загальної середньої освіти є підготовка якісно нового вчителя, здатного адаптуватися до педагогічних інновацій, адекватно і швидко реагувати на сучасні перспективні процеси соціального і економічного розвитку суспільства, в цілому, компетентного до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Бібліографічний аналіз проблеми дослідження показав, що наукові розробки щодо професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем не здійснювалися. У вітчизняній педагогічній науці проводилися дослідження з проблем загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, фахової підготовки за різними спеціальностями, формування професійної компетентності та її складових, однак нерозв'язаними лишаються проблеми вивчення особливостей професійного середовища сучасного навчального закладу, специфіки теоретичної та практичної підготовки у мінливих умовах реформування системи професійно-педагогічної підготовки тощо.

Методологія вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем передбачає: філософський рівень розгляду предмета дослідження з позицій сучасної нової галузі знань – філософії освіти; загальнонауковий рівень – обґрунтування властивостей і якостей змісту, технологій професійної підготовки майбутніх учителів на основі застосування загальнонаукових принципів і підходів, з позицій яких результатом буде отримання максимально об'єктивної, точної систематизованої інформації; конкретною науковий рівень – дослідження проблеми професійної підготовки

майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів у двох площинах, одна з яких визначається процесом професійної підготовки, а інша – різноманітністю освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів.

Історико-педагогічний аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем показав фрагментарність і односторонність цього процесу. Основою для визначення етапів розвитку педагогічних знань та становлення і розвиток професійної підготовки педагогів стали висновки наукових досліджень науковців, які розглядають окремі історико-методичні аспекти розвитку системи освіти і виховання, підготовки вчителів у вищій школі (питання існування навчальних закладів з підготовки вчителів, заходи державних органів влади з реформування шкільної освіти, вивчення прогресивних ідей видатних просвітителів, педагогів з проблеми професійної підготовки вчителів тощо.

Період формування загальних емпіричних знань про підготовку вчителів до роботи в навчальних закладах – від найдавніших часів до другої половини XVIII століття.

Період становлення різних наукових теорій з проблем професійної підготовки майбутніх вчителів – з другої половини XVIII століття до початку XX століття.

Період активної розробки на основі практичного новаторського досвіду діяльності навчальних закладів (державних, авторських, приватних) теоретичних основ професійної підготовки майбутніх учителів до роботи у навчальних закладах різного типу – з 30-тих років XX століття до 90-тих років XX століття.

Період виокремлення сфери наукових знань про особливості вітчизняної професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в загальноосвітніх закладах з різними освітньо-виховними системами в окрему галузь знань – з 90-тих років XX століття до теперішнього часу.

Освітньо-виховна система школи – це цілісне утворення, яке організовується в процесі інтеграції основних компонентів освіти і виховання (мета, суб'єкти, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, розвивального та освітньо-виховуючого середовища загальноосвітнього закладу.

Аналіз концепцій сучасної професійної підготовки майбутніх учителів показав, що її необхідно здійснювати на основі застосування педагогічних технологій і її результатом є сформованість професійної компетентності. Встановлено, що процес професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних є комплексним педагогічним процесом формування професійної компетентності, ядром якої є педагогічно-спеціалізована компетентність роботи майбутнього вчителя в умовах різних типів освітньо-виховних систем, що відбувається у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення фахової підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу. Відповідно педагогічно-спеціалізована компетентність як педагогічно-спеціалізована, є освітньою компетентністю і означає інтегральне особистісне утворення, яке включає володіння теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і методичними знаннями про сутність, ознаки, особливості та типологію освітньо-виховних систем, узагальненими знаннями та способами виконання професійних дій педагога в умовах їх варіативності; сукупністю професійно-ціннісних відносин та досвідом дослідницької діяльності в конкретному освітньо-виховному середовищі загальноосвітнього закладу.

Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем показав – у межах загальнопедагогічної здійснюється підготовка через різноманітні інноваційні технології навчання, які спрямовані на поєднання теоретичних основ з практичними умовами професійної діяльності; варіативністю видів обов'язкових практик, де майбутній вчитель застосовує набуті знання в

умовах конкретного навчального закладу, здійснення науково-дослідної роботи з актуальних проблем навчально-виховного процесу та ін. Стосовно вітчизняного досвіду, встановлено, що спеціального цілеспрямованого навчання майбутніх учителів у цьому напрямі не ведеться, однак існує фрагментарне включення у зміст педагогічних дисциплін питань про особливості функціонування освітньо-виховних систем різних типів загальноосвітніх закладів (ліцеїв, колегіумів, гімназій тощо). На сьогодні науково обґрунтованого змісту та методики професійної підготовки до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем не виявлено.

Результати даного розділу відображені 12 публікаціях, з них: у фахових виданнях [209, 212, 220, 227], у колективних монографіях [210, 223, 386, 387], наукових виданнях [217, 226], іноземних публікаціях [531], матеріалах науково-практичних конференцій [216].

РОЗДІЛ 2.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

2.1. Філософсько-соціальні засади дослідження освітньо-виховних систем у педагогічній науці

Здійснюючи аналіз історії розвитку людства з позицій системності, можна зауважити, що різні древні цивілізації відзначали систему як упорядкованість і цілісність буття. Але ми зосередимо увагу не стільки на теоретико-філософському аспекті цієї проблеми, а більше на світоглядному рівні особистості, що є визначальним для вирішення завдань навчання і виховання. У межах такої позиції, доцільно розглянути древньогрецьку ідею калокагатії. Утвердження ідеї досягнення калокагатії – гармонії тіла і духу, гармонійного розвитку людини, підготовка молоді до реального життя в суспільстві була провідною для педагогів і вихователів багатьох поколінь.

Ідеї видатних мислителів Платона, Аристотеля відображали узагальнення досвіду існуючої на той час практики освіти і виховання (відповідна система шкіл за рівнем освіти, державний характер виховання, ідея гармонійного розвитку, широке коло наук, музичне виховання та ін.). На підтвердження цього положення наведемо висловлювання В. Кравця: «молодим народам середньовічної Європи тип елліністичного виховання давав великі духовні цінності, приносив потужні наукові здобутки, величаві зразки мистецтв і готові форми педагогічного впливу» [247, с.68].

Ці ідеї у подальшому знайшли своє відображення у наукових доробках учених. Так одним із прикладів філософії гармонійної цілісності, філософії всеєдності, є теософія Володимира Соловйова, яка була розроблена ним у кінці XIX століття. У своїй теорії вчений пояснює можливість єдності й гармонійного синтезу релігії, філософії і науки [447].

Важливим у розумінні гармонійної єдності, цілісності є вчення про біосферу В. Вернадського – одного із видатних науковців ХХ століття. Основні положення цього вчення пояснюють існування ноосфери як певної оболонки Землі, де відбувається глибинна єдність і взаємодія природи і людського суспільства. Її формування здійснюється в умовах складних взаємовідносин і взаємозв'язків природи й суспільства, дедалі більшого впливу людської діяльності на навколишнє середовище. Ноосфера – сфера взаємодії природи і суспільства, в межах якої розумна людська діяльність стає визначальним чинником розвитку [79]. З методологічної точки зору в концепції В. Вернадського обґрунтовуються наукові принципи пізнання – цілісності і системності. Видатний учений наголошує на необхідності всю діяльність суспільства вписувати в основну закономірність життя – біогеохімічний кругообіг, у збереження його сталої нерівноваги. Тобто, якщо раніше така нерівновага розглядалася як принцип організації життя будь-яких органічних істот, то тепер її необхідно визначати як принцип нового типу ноосферного світогляду, який визначається узгодженням людиною всіх видів своєї діяльності з основними законами й закономірностями існування живої й неживої природи, відповідальністю за наслідки діяльності, їх вплив. Формування ноосферного світогляду людини має фундаментальне значення в педагогіці для розв'язання основних суперечностей педагогічного процесу (єдності процесів навчання і виховання, взаємодії основних навчальних предметів та ін.).

Такою ж новаторською у розумінні єдності людини, природи, космосу є концепція К. Ціолковського, основу якої складають філософські погляди про можливості освоєння людиною космічних просторів, про відносну чуттєвість і одухотвореність усіх форм і ступенів розвитку матерії, про атом як елементарну безсмертну істоту, про функціонування матерії відносно до законів «космічного розуму».

Дослідження проблеми освітньо-виховних систем та професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах їх варіативності можливе

на основі розкриття субстанціональної єдності різних поглядів на школу як систему відкрити, самоорганізуючу, на її роль у підготовці сучасної людини, на діяльність педагога в умовах цієї системи та методології взаємозв'язку і єдності цих поглядів.

З метою глибокого пізнання сутності природних і суспільних явищ, і відповідно створення ефективних оптимальних методів синтезу складних систем і їх управління, необхідне створення теорії, яка б об'єднала ці фундаментальні дослідження різних наук. Основою такої теоретико-методологічної бази стала теорія систем і системний принцип дослідження предметів і явищ дійсності.

Уперше таку спробу дати визначення й обґрунтування принципу організованості системи для використання природничими та суспільними науками зробив О. Богданов (псевдонім, справжнє прізвище Малиновський). Перший варіант загальної теорії систем був запропонований ним у 1913 році у вигляді вчення тектології [39].

Основні тектологічні ідеї відображають сутність системного підходу та теорії самоорганізації систем. Вони стали науковим підґрунтям сучасних теорій самоорганізації й загальних систем, основою концепції сталого розвитку, інформаційним джерелом для їх подальшої розробки й удосконалення. О. Богданов вважав, що будь-яка людська діяльність об'єктивно є організуюча і дезорганізуюча, і її можна розглядати й досліджувати як певний матеріал організаційного досвіду [39, с.17]. Учений одним із перших увів поняття системності, виділив три види систем: організовані, неорганізовані й нейтральні. У межах нашого дослідження суттєвим у наукових розробках ученого є положення про структурну стійкість системи, закономірності, умови та етапи розвитку.

Зокрема, він виділив такі етапи розвитку: етап „комплексії” характеризує ситуацію стану системи, коли вона являє собою механічне об'єднання елементів, між якими ще не почалися процеси взаємодії; етап „кон'югації”, коли відбувається співробітництво між окремими елементами

системи; етап „інгресії” виражає перехід системи до нової якості й етап „дезінгресії”, навпаки, означає процес деградації системи, її розпаду як цілісного об’єднання [39, с.112].

О. Богданов зробив значний внесок у становлення й розвиток системного підходу до вивчення складних систем. Його теоретичні положення сприяли розвитку таких сучасних наукових напрямів, як синергетика, менеджмент.

Відомий австрійський біолог і філософ Людвиг фон Берталанфі займався науковими розробками проблеми відкритих систем у розв’язанні проблем біології й генетики. Він зробив висновок, що методологія системного підходу є більш широкою і може застосовуватися в різних галузях знань. У результаті досліджень у 30-тих роках ХХ століття він розробив теорію загальних систем, яка претендувала на роль метатеорії, що склала методологічну основу (базу) дослідження для всіх наук [524]. Аналізуючи розроблену Л.Берталанфі теорію систем, А. Уємов робить висновок, що загальна теорія систем досліджує і вивчає різні системи, що означає її універсальність застосування до всіх систем (до об’єктів, що є системами) [476, с. 117]. Це положення є важливим для нашого дослідження, яке підтверджує правильність обраної методології.

Фундаментальна проблема загальної теорії систем – це розробка й обґрунтування законів, які визначають принципи створення, функціонування й розвиток різних реальних систем із множиною підсистем матеріальної та ідеальної природи. Однак ці ідеї знайшли відгук у науковому середовищі лише після другої світової війни, коли вчений наважився їх опублікувати.

Учений важливого значення у дослідженні соціальних систем надавав цінностям. Зокрема вказував, що якщо реальність являє собою ієрархію організованих цілісностей, то і образ людини повинен відрізнятися від його образу в світі фізичних частин, у якому випадкові події виступають в якості останньої і єдиної істини [26, с. 36].

Випереджаючи можливості застосування загальної теорії систем у сфері соціального життя людей Л. Берталанфі наголошував, що теорія систем є останнім кроком на шляху механізації людини, втрати нею цінностей, і як наслідок – шляхом до технократії. Розуміючи й високо оцінюючи математичний і прикладний аспекти автор не уявляє собі загальної теорії систем без гуманістичних її аспектів, оскільки така її обмеженість призвела б до вузькості й фрагментарності уявлень. Ці висновки відомого вченого є дуже важливими і вагомими для нашого дослідження, адже вивчення освітньо-виховних систем навчальних закладів, дослідження їх особливостей і професійна підготовка фахівців до роботи у них має здійснюватися через призму удосконалення і покращення процесів навчання і виховання підростаючого покоління – майбутнього нашої держави.

Варто відмітити, що в основному наукові дослідження, які привели до розробки універсального поняття „система”, здійснювалися в царині природничих та математичних наук, і лише в 50-тих роках розпочинається розробка методологічних аспектів дослідження складних об’єктів у філософській, соціологічній, педагогічній та психологічній науках.

Створенням науково-методологічної основи цієї проблеми займалися видатні зарубіжні (Р. Акофф, К. Боулдінг, О. Ланге, М. Месарович, А. Рапопорт, У. Росс Ешбі та ін.) та вітчизняні науковці (В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Лекторський, В. Садовський, М. Сетров, О. Уємов, Ю. Урманцев, В. Шадриков, Є. Юдін та ін.).

Зазначимо, що наукові дослідження з даної проблеми здійснювалися в двох напрямках. Перший (прикладний) – це науково-теоретичні дослідження „систем” у різних конкретних науках (фізиці, біології, психології, педагогіці, соціології). Такими прикладами можна вважати дослідження М. Амосова (системне вивчення проблем особистості в медицині), Б. Ананьєва (системна модель людинознавства в психології: людина як біологічний вид, онтогенез і життєвий шлях індивіда, людина як особистість, проблеми людства),

П. Анохіна (теорія функціональної системи і прогресивність системного підходу для вирішення проблем в фізіології) та ін.

Другий напрямок (загальнотеоретичний) – створення „загальної теорії систем” як методологічної парадигми наукових досліджень різних галузей знань. Для прикладу наведемо такі факти. У 1959 році в Кейсівському технологічному інституті міста Клівленда штату Огайо (США) був створений центр дослідження систем (системних досліджень на основі відділу дослідження операцій, обчислювальної техніки і автоматики). Завданням центру була розробка якісно нових методів аналізу, синтезу і вивчення складних і великих систем, створення методології системних досліджень, сприяння розвитку загальної теорії великих систем. За результатами цих досліджень у 1960 році тут був проведений I симпозіум на тему «Системи – дослідження і синтез», і в 1963 році II-й на тему «Погляди на загальну теорію систем» (Systems: Research and Design, Proceedings the First systems Symposium at Case Institute of Technology, ed by Eckman D. P., Wiley, N.Y. 1961).

В. Садовський, Є. Юдін та інші науковці організували в 1962 році при Комісії по кібернетиці АН СРСР Міждисциплінарний семінар з проблем структурно-системних методів аналізу в науці й техніці, а в 70-тих роках створюють щорічний журнал «Системні дослідження», який був значущим виданням із системної проблематики. Ці наукові доробки склали основу для виділення наукової школи «Філософія і методологія системних досліджень» [34], [411].

Різні методологічні проблеми системних досліджень у педагогіці розглядаються в роботах С. Архангельського, В. Безпалька, В. Загвязінського, В. Краєвського, В. Сластьоніна та ін.

З огляду на вищезазначене, можна узагальнити, що наукові розробки вітчизняних та зарубіжних науковців з проблеми системності вивчення явищ, предметів, процесів дійсності стали теоретично-методологічною базою системного підходу, який на сучасному етапі розвитку науки є провідним у

дослідженнях різних галузей знань. Важко уявити наукове дослідження без використання цього підходу. Адже кожен конкретний об'єкт, процес можна розглядати як певну систему, що має множину взаємопов'язаних елементів, компонентів, підсистем, визначені функції, цілі, структуру; і характеризується такими ознаками: цілісність, структурність, взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, ієрархічність, цілеспрямованість, самоорганізація [498, с.171–172]. Завдання дослідити сутність явища, процесу вимагає від дослідника орієнтуватися на системний підхід – визначити структуру, взаємозв'язки елементів та явищ, їх супідрядність, ієрархію, цілісність розвитку, проаналізувати особливості, чинники та функціонування. Педагогічні системи (освітньо-виховна система як її вид) є складними біосоціальними системами, яким притаманні властивості розвитку і саморозвитку.

2.2. Закономірності та педагогічні умови функціонування освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу

На основі аналізу наукової літератури педагогічні умови розглядаються як взаємозалежні елементи освітнього середовища – фактори, обставини, стани, що визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії, впливають на кожного з них, спонукають викладачів і студентів до активізації власної діяльності з метою підвищення ефективності професійної підготовки. З огляду на це, необхідно проаналізувати педагогічні умови функціонування освітньо-виховної системи загальноосвітнього навчального закладу. Цей процес буде здійснено в два етапи. Перший етап (макропідхід) передбачає дослідження освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу як єдиного цілого у взаємодії з середовищем; і другий етап

(мікропідхід) – аналіз поділу освітньо-виховної системи на структурні елементи, їх характеристику, визначення властивостей, зв'язків і взаємодії, етапів функціонування, вияв змін, які відбуваються на всіх етапах, визначення закономірностей розвитку.

У педагогіці провідним методом створення системи є метод педагогічного моделювання. На думку П. Маслова, побудова моделі, здатної точно й адекватно відобразити процес – це використання логічних формалізмів (формалізація – можливість вирішувати задачу формальним способом) і дослідження цим шляхом можливостей вирішення задач, які постають перед мисленням [297]. А відповідно, розробка моделі процесу або структури, або зв'язків завжди спеціалізована, оскільки цей процес складається із окремих атрибутів, взаємозв'язок між якими для конкретного, вузького кола явищ визначається постійним [там же, с. 201]. Керуючись цим загальним положенням, ми будемо визначати модель освітньо-виховної системи як педагогічну й аналізувати її як результат абстрактного узагальнення практичного педагогічного досвіду.

Варто нагадати, що визначення існування об'єкта як цілого, як системи зумовлене певними умовами [108, с. 70]. Зокрема, перша умова визначена ціллю, завданням і критерієм цілісності, який є системоутворюючим. Друга – існування системи повинно забезпечуватися критерієм якості, що надає йому цілісності. І зміна цього критерію, точки зору дослідника, змінює уявлення про цей об'єкт як систему. Людина як індивід може бути психологічною, біологічною системою, а також елементом (ланкою) системи управління. Третя умова – існування системи обумовлене тим, що система має бути підсистемою іншої системи, бути її складовою. І четверта умова необхідності існування системи передбачає, щоб вона сама поділялася на частини, підсистеми.

Структурно опис системи можна здійснювати через внутрішні стани, взаємозв'язки, а функціонально – через зовнішню поведінку та її взаємодію із середовищем.

Модель системи – це цілісне уявлення про освітньо-виховну систему, яка складається у конкретному загальноосвітньому закладі (школі, ліцеї, гімназії та ін.). Осмислене створення нової системи передбачає висування провідної ідеї, розробку побудованої на її основі концепції, оволодіння цією концепцією колективним суб'єктом системи, яка формується, створення зовнішніх умов, сприятливих для її удосконалення і розвитку.

Звернемося до найбільш узагальненого визначення педагогічної системи загальноосвітнього навчального закладу. Педагогічна система – це соціально обумовлена цілісність взаємодіючих на основі співпраці зовнішнього середовища і духовних та матеріальних цінностей учасників педагогічного процесу, дії яких спрямовані на формування і розвиток особистості [504, с. 9]. Поряд із означенням «педагогічна система навчального закладу» використовують термін «соціально-педагогічна система».

К. Приходченко розглядає соціально-педагогічну систему – як систему поглядів, виховних впливів з боку батьків, педагогів, які враховують суспільні перетворення, традиції, звичаї певної країни, народу, соціуму, середовища, спрямованих на гармонізацію стосунків позитивними діями, вчинками в навчальній групі, класі, шкільному оточенні, у творчому розвивальному освітньо-виховному середовищі закладу освіти [379, с. 58–59]. Для педагогічної системи школи характерна не тільки наявність зв'язків і відношень між утворювальними її елементами, але і нероздільна єдність із середовищем, у взаємодії з яким система виявляє свою цілісність. У такому розумінні педагогічна система вбирає в себе виховну підсистему і тісно пов'язана з макро- і мікросередовищем. У якості мікросередовища виступає середовище, в якому знаходиться школа (мікрорайон, населений пункт), а в якості макросередовища – суспільство в цілому.

Узагальнену модель педагогічної системи представив В.Володько [98, с. 48]. Основою розробки автором власної моделі педагогічної системи стала теорія педагогічних систем Н. Кузьміної. В. Володько у структурі

педагогічної системи виділяє замість названих складників «учень», «учитель» такі елементи як «діяльність учня», «діяльність учителя» і доповнює новими компонентами: дидактичне середовище, зворотній зв'язок, нормативне забезпечення навчання, критерії навчання і виховання.

Аналіз різних наукових підходів у тлумаченні сутності й структури педагогічної системи дає підстави стверджувати, що спільним є розуміння цього явища як сукупності особливо пов'язаних між собою людських, матеріально-технічних, інформаційних, нормативно-правових та інших компонентів навчально-виховного процесу і результатів освіти.

Кожному із представлених елементів не притаманна властивість навчально-виховної системи в цілому, тільки їх взаємозв'язок та взаємодія породжують інтегровані педагогічні можливості цілеспрямованого впливу на школяра. Характерним є тісний зв'язок із середовищем, який визначає зміст, методи навчально-виховного процесу, конкретизує напрям, систему роботи.

Як свідчать напрацювання педагогів-практиків, педагогічна система проходить такі етапи:

- виникнення нового педагогічного явища, ідеї оновлення педагогічної системи школи, її теоретичне обґрунтування у вигляді нових педагогічних знань, що сформульовані у формі теорій, концепцій, які описують процес розвитку певної педагогічної системи школи з урахуванням її специфіки;
- оволодіння новими теоретичними знаннями педагогічних співтовариств;
- використання, впровадження у практику запланованих змін у педагогічній системі школи [63, с.9].

Розвиток педагогічної системи (за А. Хуторським) відбувається різними шляхами, засобами і на різних рівнях:

- удосконалення – зміна одного або кількох елементів навчально-виховного процесу, використання відомої методики в нових умовах навчальної діяльності;

- раціоналізація – розробка нових умов (правил) використання відомих педагогічних засобів для вирішення традиційних завдань;
- модернізація – зміна кількох елементів діючої педагогічної системи;
- прийняття евристичних рішень – пошук способів вирішення відомих педагогічних проблем, створення і використання невідомих раніше педагогічних форм, методів, засобів для розв’язання актуальних педагогічних завдань;
- розробка педагогічних винаходів – новий засіб, технологія, комбінація відомих засобів із новими підходами до навчання [495].

Нині достатньо ґрунтовно розроблена теорія виховної системи школи або системи виховної роботи, що подається як синонім. Модель системи виховної роботи з учнівським колективом школи розглядається у вигляді шести взаємопов’язаних компонентів, кожен із яких у свою чергу є складною поліструктурною і поліфункціональною підсистемою [194, с. 129]. Компонентами такої системи є: цільова установка, зміст, основні напрями, організаційні форми, взаємодія із середовищем і управління. Зрозуміло, що система існує завдяки реалізації відповідних функцій. Серед основних функцій вчені виділяють три: інтегруючу, регулюючу і розвиваючу. Інтегруюча – забезпечує поєднання в єдине ціле розрізнених, неузгоджених виховних впливів; регулююча – дає можливість упорядкувати виховний процес, керувати ним; і розвиваюча – сприяє динаміці системи, її поступальному розвитку [там же, с. 134]. Варто відмітити, що важливою умовою існування такої системи є реалізація системоутворюючих зв’язків. Якщо вони на деякий час послаблюються або ж розриваються – система зазнає суттєвих втрат: падає мотивація проведення виховних заходів, виникає формальний характер їх виконання, очікувані результати виховного впливу не відповідають поставленій меті й т.п.

Зауважимо, що для такого виду систем необхідно дотримуватися відповідних педагогічних умов, оскільки їх ігнорування призводить до руйнації системи. А для її відновлення й реформування необхідні суттєві

зусилля й час, який не можна втрачати у навчанні й вихованні підростаючого покоління. Діагностика і прогнозування розвитку шкільної виховної системи є важливим компонентом її функціонування, що визначає її ефективність. Існують різні технології моніторингу ефективності такого виду систем. Найбільш оптимальним ми вважаємо запропонований Ю. Радзевичем опис системи за такими компонентами:

- педагогічна концепція роботи школи;
- зовнішні фактори (контекст);
- характеристика властивостей системи і її структури;
- опис процесу внутрішнього функціонування системи;
- опис системи стосовно оточення;
- аналіз і оцінка ефективності системи;
- прогнози, які визначають напрями подальшого розвитку системи

[394, с. 53].

Дуже близьким за змістом є дослідження освітньо-виховної системи, її моделювання з метою створення розвивального освітнього середовища навчального закладу (як синонім поняття «педагогічна система») Н. Гонтаровської [125]. Вона визначає необхідну сукупність педагогічних умов створення освітнього середовища, а саме:

- забезпечення акмеготовності педагогів до створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра;
- посилення суб'єктності школяра у процесі його особистісного розвитку шляхом суб'єкт-суб'єктної взаємодії між педагогом і учнем;
- урахування типової своєрідності освітнього середовища (навчальне, позаурочне, позашкільне освітнє середовище);
- діяльнісно-комунікативне наповнення освітнього середовища та педагогічний супровід діяльності школярів на основі універсальної моделі;
- цілеспрямована організація просторово-предметного поля освітнього середовища;

– встановлення закладами освіти соціально-педагогічного партнерства з усіма зацікавленими у вихованні підростаючого покоління фізичними та юридичними особами (інститутами) [125, с.83].

При цьому пріоритетними завданнями педагогічно керованого освітнього середовища Н. Гонтаровська визначає такі, які б забезпечували: індивідуальні, притаманні кожній дитині, способи оптимального розвитку її інтересів, здібностей та особистості загалом, її можливостей у саморозвитку (самовизначенні та самоорганізації). Зазначається, що формування загального освітнього простору для організації активної діяльності, життєтворчості кожної дитини необхідно здійснювати на основі конструктивного середовищного підходу (на основі інтеграції різновікових інститутів соціалізації на період навчання).

Встановлено, що цей процес повинен визначатися технологічністю, що передбачає паралельне використання в освітньому середовищі безлічі різноманітних освітніх та виховних технологій з метою реалізації поставленої мети й завдань; розвитком механізмів підтримки духовного, психічного та фізичного здоров'я дітей; практичною усвідомленістю унікальності дитини, її самодостатності з боку всіх учасників навчально-виховного процесу; доступністю і відповідним рівнем можливості отримання учнями якісної освіти за умов варіативності змісту і форм навчання [125, с. 112].

Для перевірки істинності у виділенні особливостей розробки моделей освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів звернемося до зарубіжного досвіду. Так, у дисертаційному дослідженні М. Желуденко «Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини і України» розглядаються особливості створення та функціонування педагогічних систем навчальних закладів цих країн [170]. Дослідниця на основі аналізу навчальних програм основної школи виділила провідні загальнолюдські (універсальні) цінності, які стали ядром педагогічних систем загальноосвітніх шкіл різних регіонів Німеччини. Серед основних вона

виділила: відповідальність (Баден-Вюрттемберг); довіра, самостійність та індивідуалізм (Гамбург); людяність та толерантність (Нижня Саксонія); відповідальність у приватному, культурному, політичному та соціальному житті, критично-конструктивний саморозвиток, самоаналіз, аналіз цінностей і норм (Північний Рейн-Вестфалія); розвиток індивідуальних здібностей та інтересів, виховання свободи та толерантності у релігійному і суспільному житті (Саксонія); розвиток продуктивного та креативного мислення, соціальна активність, толерантність до інших народів (Саксонія-Ангальт); самостійність (Шлезвіг-Голштейнія); свобода, толерантність, відповідальне ставлення до навколишнього середовища та людей (Тюрингія) [170, с. 126–127].

Цей приклад підтверджує положення про варіативність як основну характеристику в створенні моделі освітньо-виховної системи як виду педагогічної системи загальноосвітнього закладу (в нашому випадку загальноосвітніх шкіл), яка відображає регіональні, соціальні, національні, етнічні, культурні та ін. особливості конкретного навчального закладу.

Вітчизняними науковцями проводиться значна науково-дослідницька робота у напрямку розробки концепції моделі школи майбутнього. Зібраний достатній науково-методичний матеріал із означеного напрямку роботи. Одним із прикладів можна назвати наукові розробки групи дослідників Інституту педагогіки АПН України [511]. Ними розроблена інваріантна модель школи майбутнього [там же, с. 44], яка включає: *концептуальний компонент* (систематизовано концепцію і програму розвитку, проекти і плани розвитку школи), *управлінський компонент* (система прийняття і втілення стратегічних і тактичних рішень, які забезпечують оптимальне функціонування та цілеспрямований розвиток закладу, носить державно-громадський характер); *організаційний компонент* (структура навчального закладу, його функції та структурні підрозділи, які визначають і характеризують тип та модель школи); *освітній компонент* (освітня програма, навчальні плани та плани виховної роботи, навчальні програми,

профільні та елективні курси, колективна творча діяльність, позакласна і позашкільна робота); *компонент соціального партнерства* (співпраця з державними, приватними, комерційними, громадськими організаціями, представниками батьківського активу та громадськості); *ресурсний компонент* (людські, технологічні, матеріально-технічні та фінансові ресурси). Ефективність розробки і впровадження варіативної моделі «Школи майбутнього» повинна визначатися на основі проведених процедур оцінювання [там же, с. 96]. Науковці пропонують до їх складу включати контроль, оцінку, експертизу та моніторинг на всіх етапах розробки і впровадження моделі.

На основі вищезазначеного можемо стверджувати, що такий підхід до проблеми реформування школи як важливого і, певною мірою, визначального соціального інституту в становленні й розвитку підростаючого покоління відображає основні сучасні тенденції у національній системі освіти і виховання. Адже зміст модернізації включає: концептуальність, альтернативність, варіативність, гуманістичний аспект, інформатизацію програмно-методичного і технологічного забезпечення. Усе це вимагає вдосконалення системи професійної кваліфікації й психолого-педагогічної підготовленості педагогів.

Модель школи й образ її випускника є важливими орієнтирами для проектування всієї системи підготовки педагогічних працівників. Як зазначає американський науковець Г. Річардсон, людиноцентрична школа дуже відрізняється від звичайних шкіл: у ній панують інші відносини, інші методики й інший спосіб сприйняття й взаємодії з дітьми, в ній передбачається розвиток усвідомлення ролі викладання. Для всього цього необхідний час, який часто вимірюється роками [401, с. 187].

Отже, школа однотипна за будовою, завжди своєрідна у своєму внутрішньому змісті, тобто має свої специфічні аспекти, визначені впливом середовища, суб'єктами (учні, вчителі, батьки). Ці особливості якраз і

відображають сутнісну характеристику освітньо-виховної системи кожної школи.

Педагогічна система – це цілісний організм, якому притаманні процеси становлення, рух, розвиток, занепад та ін. Це можна виразити у відповідних законах і закономірностях [450].

Ураховуючи це положення у нашому дослідженні ми спробуємо виділити й охарактеризувати закономірності освітньо-виховної системи як виду педагогічної системи (її модифікації). Методологічною базою для виділення закономірностей стали філософсько-теоретичні положення загальної теорії систем, загальної системології (Л. Берталанфі, Р. Акофф, М. Месарович, В. Садовський, О. Уємов, Ю. Урманцев, Є. Юдін та ін.), наукові розробки синергетики (Г. Хаген, І. Пригожин та ін.); дослідження педагогічних систем (В. Беспалько, Н. Кузьміна, Л. Новікова, Н. Селіванова та ін.) та передовий продуктивний педагогічний досвід вітчизняних видатних педагогів у створенні освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів.

Перша закономірність – *кожна освітньо-виховна система має провідну мету, в якій відображаються причинно-наслідкові зв'язки, що визначають напрямки розвитку і забезпечують цілісність, стійкість елементів і структури.* Такою метою виступає концептуальна модель розвитку навчального закладу, основою якої є системоутворюючий фактор – провідна діяльність, модель випускника і т.п. Ця закономірність відображає соціально-педагогічний рівень управління і керівництва освітньо-виховною системою навчального закладу.

Останні десятиліття показали, що процеси реформування шкільної освіти відображають дію цієї закономірності: від поодиноких прикладів організації освітньо-виховних систем на основі виділення програми або концепції розвитку з поступовим поширенням і набуттям масовості. Так, наприклад, у різні роки розроблено концепції удосконалення національної школи як основоположного закладу становлення особистості: Школа

розвитку (1992), Школа мислення (1993), Школа розуміння (1994), Школа віри (1995), Школа здібностей (1996), Школа духовності (1997), Школа життєвої само творчості (1997) [307; 379]. В останнє десятиліття ця проблема знайшла відображення в основних стратегічних завданнях вітчизняних науковців, практиків і державних структур із залученням громадськості та органів місцевого самоврядування. Так, зокрема, постановою Кабінету Міністрів України від 30.08.2007 №1071 (1071-2007-п) було затверджено Концепцію державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» на 2007-2010 рр. Мета якої: розроблення варіативних й альтернативних моделей освітнього середовища, що враховуватимуть інноваційний характер освіти й будуть відповідати запитам особистості, потребам соціально орієнтованої ринкової економіки, потребам інтеграції національної системи освіти в європейський і світовий освітні простори; створення в Автономній Республіці Крим, Донецькій, Кіровоградській, Тернопільській, Херсонській областях та в місті Києві сучасних за технологічним рівнем, навчально-методичним та інформаційним забезпеченням, кадровим потенціалом загальноосвітніх навчальних закладів як осередків інноваційних освітніх територій. Розроблення та апробація демократично спрямованих механізмів управління, оптимізації, прогнозування освітніх процесів; перехід від фінансування до економіки освіти [510, с. 11–17].

Вартим уваги є досвід розв'язання подібних проблем російськими науковцями і педагогами-практиками. Для прикладу можна назвати прийняття на федеральному рівні програми «Національна освітня ініціатива «Наша нова школа», яка була затверджена 4.02.2010 року [314]. Зокрема, у цій програмі обґрунтовуються необхідність і основні кроки оновлення сучасної школи. Зазначається, що головним завданням оновленої школи повинно бути розкриття здібностей кожного учня, виховання порядної й патріотичної людини, особистості, готової до життя у високотехнологічному світі. Шкільна освіта повинна будуватися так, щоб випускники могли

самостійно ставити і досягати серйозних цілей, уміло реагувати на різні життєві ситуації.

Отже, вимоги часу ставлять на сучасному етапі перед кожним педагогічним колективом загальноосвітнього закладу завдання розробляти свою унікальну модель освітньо-виховної системи і впроваджувати її для досягнення основної мети – створення умов для розвитку підростаючої особистості.

Друга закономірність – усі компоненти знаходяться в нерозривній єдності, посилення чи послаблення одного з них суттєво відображається на освітньо-виховній системі в цілому. Зазначимо, що ця закономірність характеризує базову основу існування системи як такої й відображає організаційно-педагогічний рівень управління. На цей процес впливають різноманітні фактори, але незмінними є особливості школи як навчального закладу, які детермінують процеси управління і керівництва, створення конкретної освітньо-виховної системи. Серед найбільш значущих учені виділяють:

1) керівництво школи управляє діяльністю вчителів та учнів, які також є активними учасниками педагогічного процесу та суттєво впливають на його організацію, перебіг та результати;

2) багаторівневність цілей управління в школі: від глобальних цілей навчально-виховного процесу до конкретної мети навчання і виховання кожного учня;

3) успіх функціонування сучасної школи, як складного організму визначається якістю організації урочної та позаурочної діяльності, діями учнівського, батьківського і педагогічного колективів, рівнем їх взаємодії, рівнем матеріально-технічної бази школи;

4) навчально-виховний процес організовується протягом цілого дня і вимагає раціональної організації у часі й просторі (рівномірно, ритмічно, з відповідною працездатністю вчителів та учнів, без шкідливого впливу на їх здоров'я);

5) школа як складний організм тісно пов'язана з іншими соціальними інститутами виховання (освітніми, суспільними організаціями та закладами). Необхідна їх координація та регулювання діяльності з метою досягнення максимально можливих результатів навчання і виховання підростаючого покоління.

Третя закономірність – *освітньо-виховна система є відкритою, і її функціонування та розвиток неможливий без впливу різнорівневого соціального середовища (мікро, макро)*. Ця закономірність пояснює особливості професійної діяльності вчителів, дорослих у взаємодії й співпраці з учнями, спрямованої на розвиток і корекцію відносин у дитячому колективі, сприяння саморозвитку кожного учня, що характеризує психолого-педагогічний рівень керівництва й управління в системі.

Визначені закономірності виражаються через сукупність принципів, що характеризують освітньо-виховну систему як відкриту, соціальну, динамічну систему в цілому. Серед основних можна виділити: принцип зворотного зв'язку, адаптації до умов оточуючого середовища, самоуправління і самоорганізації, варіативності та ін.

Принцип зворотного зв'язку передбачає постійний контроль і оцінку відповідності створеної моделі освітньо-виховної системи вимогам чинної нормативно-правової бази у системі освіти і виховання, меті й завданням національного виховання, запитам педагогічної практики, потребам педагогічного, учнівського та батьківського колективів; встановлення і оцінку реальних здобутків і недоліків практичної реалізації моделі, результативність її функціонування.

Принцип адаптації освітньо-виховної системи до умов оточуючого середовища реалізується через вибір і створення ідеальної моделі освітньо-виховної системи з відсутністю значних внутрішніх суперечностей, з урахуванням особливостей освітнього середовища на мікро і макрорівнях, забезпечення ефективності її функціонування та можливості оперативного і

конструктивного коригування відповідно до реальних соціально-економічних умов освітньої діяльності школи, які постійно змінюються.

Принцип самоуправління і самоорганізації освітньо-виховної системи пояснюється сутнісною характеристикою цього явища, яка відтворює певні динамічні характеристики, тобто особливості функціонування, поведінку і взаємодію частин системи. Як наголошує Л. Спірін, педагогічна система – яка саморозвивається і є унікальною єдністю матеріальної (фізичної) і нематеріальної (духовної) сутностей [450, с. 1]. Відповідно для функціонування освітньо-виховної системи необхідна наявність структурних і функціональних компонентів, а також постійний зв'язок і взаємозв'язок між ними у вигляді управління та керівництва, співробітництва. У кожній освітньо-виховній системі існують протиріччя між потребами суспільства і наявними можливостями їх реалізації; протиріччя між функціями системи і різносторонніми потребами та інтересами особистостей, які саморозвиваються (педагогів, учнів, батьків, представників громадськості). У процесі вирішення цих протиріч і відбувається саморозвиток та самоорганізація освітньо-виховної системи.

Принцип варіативності передбачає тенденції до зміни досягнутого для його доцільного покращення та вдосконалення освітньо-виховної системи, це характеризує різноманітність і своєрідність структури кожної освітньо-виховної системи (горизонтальний рівень) і різноманітність умов її існування відповідно до особливостей навчального закладу, його специфіки, освітніх та регіональних характеристик (вертикальний рівень). Відповідно кожний навчальний заклад намагається створити освітньо-виховну систему, керуючись положенням варіативності з метою досягнення загальної мети – формування і розвиток повноцінної різносторонньої гармонійно розвиненої особистості. Усі виділені принципи взаємопов'язані між собою і доповнюють один одного.

Функціонування освітньо-виховної системи неможливе без урахування *педагогічних умов*, які визначають її успішність та ефективність. Зауважимо,

що ефективність існування та розвитку освітньо-виховної системи залежить також і від її типу і виду. Зокрема, якщо аналізувати освітньо-виховну систему ліцею, гімназії, навчально-виховного комплексу, міської чи сільської школи, то і, відповідно, педагогічні умови її функціонування будуть відрізнятися [511]. Однак можна виділити основні, які відображатимуть становлення, функціонування і розвиток освітньо-виховної системи в загальному, умови, які розкривають притаманні кожному навчальному закладу обставини, чинники, впливи, особливості.

На думку В. Ядова, до таких умов можна віднести:

- інтеграцію виховного впливу навчально-виховного процесу навчального закладу, всіх його ланок і структур;
- забезпечення розвитку, динаміки системи, яка повинна постійно оновлюватися завдяки привнесенню в неї суттєвих змін, надання нового, якісного стану за рахунок перегляду цільової настанови, висування нових завдань, освітньо-виховних концепцій, морально-духовного збагачення життєдіяльності колективів педагогів і учнів, але доцільними такі зміни будуть лише тоді, коли сприятимуть піднесенню системи на новий, вищий рівень;
- визначення особистісно-діяльнісного підходу до розв'язання завдань як основного принципу реалізації системи [516, с. 11].

Досліджуючи особливості функціонування освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів, ми провели аналіз різних освітньо-виховних систем загальноосвітніх шкіл міста Житомира і Житомирської області (117 шкіл). Результати дослідження та аналіз теоретико-методологічного підґрунтя проблеми стали основою для визначення необхідних організаційно-педагогічних умов, дотримання яких забезпечує повноцінне функціонування освітньо-виховної системи.

Перша умова – забезпечення структурно-компонентної єдності освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу. Вона повинна включати такі компоненти:

- суб'єктно-середовищний компонент (педагоги, учні, батьки, дорослі, що беруть участь у діяльності навчального закладу й обов'язкову підсистему – середовище);
- ціннісно-орієнтаційний компонент (цілі, цінності, принципи діяльності, перспективи);
- функціонально-діяльнісний компонент (форми і методи роботи, спілкування, функції, керування);
- комунікативний компонент (відносини, внутрішні й зовнішні зв'язки);
- діагностико-результативний компонент (критерії ефективності, оцінка й аналіз функціонування).

Аналіз запропонованої структури освітньо-виховної системи доводить, що такий підхід урахує не тільки суб'єктів, діяльність виховного процесу, а й особливості – технологічний підхід у функціонуванні. Для забезпечення гуманістичної гармонії навчання і виховання у діяльності закладу варто враховувати такі умови:

- диференціація освітньо-виховного процесу, яка забезпечує можливість індивідуального розвитку кожної дитини з урахуванням її психолого-фізіологічних особливостей, здібностей, нахилів, а також інтересів і бажань;
- інтеграція урочної й позаурочної діяльності учнів як фактор, що сприяє реалізації гуманної гармонії шкільної освіти та ін.

Основними напрямками гармонізації шкільної освіти вчителі-практики зазначають: гуманізацію педагогічної праці та взаємин у педагогічному колективі; спосіб життя школи (від традиційної до самоврядування), спілкування і взаємин (в учнівському і педагогічному колективі); процес навчання [397, с.230].

Друга умова – забезпечення реалізації основних функцій і завдань сучасної освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу. Проведений

аналіз показав, що в основному освітньо-виховні системи забезпечують такі педагогічні завдання:

- формування в учнів цілісної системи наукових знань про природу, суспільство, людину;
- організація оволодіння учнями прийомами і способами основних видів діяльності;
- сприяння розвитку здібностей дитини, її талантів;
- формування в учнів ціннісного ставлення до різних сторін навколишньої дійсності;
- розвиток прагнення і здатності до самопізнання, самореалізації, самоствердження і самоосвіти;
- формування в освітній установі творчого колективу та сприятливого середовища для розвитку і життєдіяльності дітей і дорослих.

У науковій теорії й практиці виділяють такі основні функції сучасної виховної системи – це інтеграційна, регулювальна та розвивальна. *Інтеграційна функція* передбачає поєднання в одне ціле різних за змістом і характером виховних впливів, які підпорядковані загально визначеній меті виховання. *Регулювальна функція* спрямована на впорядковування педагогічних процесів, визначення ступеня важливості, невідкладності; на управління ними та корекцію. *Розвивальна функція* забезпечує динаміку системи, яка характеризується, з одного боку, оптимізацією її функціонування, а з іншого – її оновленням, удосконаленням [102; 449; 454]. Вважаємо, що ці функції притаманні усім педагогічним системам. І так як освітньо-виховна система є видом педагогічної, то для неї також характерними є виділені функції.

Діяльність освітньо-виховної системи включає постановку цілей, проектування нового стану системи навчання і виховання й етапів досягнення, коректування освітньо-виховних процесів, об'єктивний аналіз реалізації й результатів, висунення нових перспектив. Для розробки моделі освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу можна використати

запропоновану науковцями послідовність розробки програми розвитку школи [265, с. 70], яка включає наступні етапи:

Перший етап. Проблемно-орієнтаційний аналіз педагогічної системи школи. Визначення її рівня розвитку. Постановка основної мети – підвищення якості освіти, навчання і виховання; особливості й умови навчально-виховного процесу, їх відповідність основній меті; визначення причин недоліків.

Другий етап – формування концептуального проекту бажаної моделі майбутньої оновленої освітньо-виховної системи школи.

Третій етап – розробка стратегії, основних напрямів і задач переходу до оновленої школи.

Четвертий етап – формулювання цілей першого етапу руху до оновленої школи.

П'ятий етап – розробка операційного плану реалізації перетворень.

Шостий етап – експертиза програми (визначення її реальності впровадження, рівня ефективності, перспективності та ін.).

Третя умова – забезпечення повного циклу функціонування освітньо-виховної системи. Процес розвитку освітньо-виховної системи визначається тим, що вона є самоорганізованою системою. У результаті педагогічного управління освітньо-виховною системою і процесами самоорганізації складаються закономірності її розвитку. Успішність розвитку освітньо-виховної системи залежить від відповідності вибору цілей і засобів педагогічної діяльності, їх спрямованості, етапів функціонування та удосконалення. Заслужують на увагу наукові розробки П. Степанова, де подаються методичні рекомендації й конкретний методичний інструментарій у створенні різних варіантів виховних систем школи [454]. Вважаємо, що представлені наукові розробки відображають загальні особливості розвитку педагогічної системи і можуть застосовуватися до різних її видів – виховної, освітньо-виховної та ін. систем.

На основі опрацьованої наукової, науково-методичної літератури та вивчення продуктивного педагогічного досвіду організації й функціонування різних освітньо-виховних систем загальноосвітніх шкіл [219; 223] ми виділили такі етапи розвитку освітньо-виховної системи школи:

- проектування системи;
- становлення системи;
- стабільне функціонування системи;
- етап завершення функціонування із загальним оновленням системи.

Критерієм виділення етапів визначено логіку становлення і розвитку освітньо-виховної системи як виду педагогічної системи, де враховувалися закономірності її розвитку як соціальної, відкритої, самоорганізованої та особливості розвитку освітньо-виховної системи. Проведемо характеристику виділених етапів.

Перший етап розвитку виховної системи — етап *проектування*. Він може співпадати чи не співпадати з етапом становлення самої школи. Закладення основ освітньо-виховної системи розпочинається із упровадження визначених концептуальних ідей. На першому етапі особливу увагу необхідно приділити розробці концепції як сукупності основних педагогічних ідей; виділенню системоутворювальної діяльності, яка відображала б колективні потреби дітей, дорослих, була значущою і визначальною у формуванні особистості школяра; створенню „випереджальних ситуацій”, які моделюють майбутню освітньо-виховну систему. Як показує практика, концептуальною основою створення освітньо-виховної системи може виступати модель випускника навчального закладу, тобто ідеальний образ особистості із сформованим комплексом інтелектуальних, моральних, духовних, фізичних та особистісних характеристик через різні аспекти системоутворюючої діяльності (здоров’язберезувальний, інформаційно-комунікативний, краєзнавчо-пізнавальний та ін.) [63; 511; 512]. Особливого значення на цьому етапі набуває введення новацій у шкільне життя, які можуть бути як

стабілізуючим, так і дестабілізуючим фактором для створення системи. У систему вводяться гуманістичні ідеї свободи вибору, добровільності, взаємної терпимості й відповідальності. Встановлюється той чи інший вид системоутворювального зв'язку – сукупності структурних і функціональних утворень системи.

Взаємодія з середовищем у системі на першому етапі носить стихійний характер. Усвідомленого, цілеспрямованого освоєння навколишнього середовища ще немає. На першому етапі здійснюється ситуаційний аналіз, діагностика та розкриваються тенденції розвитку навчально-виховного процесу. Важливо, щоб робота з проектування майбутньої освітньо-виховної системи здійснювалася командою активістів. Це, як правило, ініціативні вчителі на чолі із директором, батьки, представники учнівського самоврядування. Остаточо визначається вид освітньо-виховної системи із урахуванням регіональних особливостей, типу навчального закладу, специфікою та спрямованістю системоутворювальної діяльності.

Другий етап – етап становлення освітньо-виховної системи. Він пов'язаний із розробкою змісту і структури освітньо-виховної системи. На цьому етапі остаточно визначається системотворча діяльність педагогічного, учнівського та батьківського колективів; пріоритетні для функціонування системи напрями діяльності; взаємодія з іншими соціальними інститутами. Діяльність ускладнюється, встановлюються зв'язки між її різними видами. Виникають різні тимчасові колективи і різновікові об'єднання, що зумовлює необхідність організації взаємодії з ними з метою стійкого, стабільного розвитку системи. На етапі стабілізації здійснюється формувальний експеримент щодо впровадження системних форм навчання і виховання, адекватних особливостям і потребам учнів. Забезпечується можливість вибору форм і методів навчання і виховання, різні освітні інноваційні технології залежно від психофізіологічних можливостей та інтересів школярів, від загальновизначених цілей та завдань педагогічної діяльності.

Третій етап становлення освітньо-виховної системи – *стабільне функціонування*. Кожен компонент займає своє місце, системні зв'язки покращуються, життя школи впорядковується, освітньо-виховна система працює у заданому режимі. Посилюються інтеграційні процеси, вони пронизують навчально-пізнавальну діяльність, органічно пов'язуючи її з вихованням. Шкільний колектив виступає як співдружність дітей і дорослих, об'єднаних спільною, глибоко усвідомленою метою, спільною діяльністю, спільною відповідальністю. Педагоги реалізують особистісно зорієнтований підхід, домінує педагогіка гуманних відносин. Активно розвивається педагогічно збагачене освітньо-виховне середовище. Однак стан рівноваги не є стабільним, оскільки будь-якій освітньо-виховній системі властиве старіння. У цьому випадку в системі виникає гальмування. Рушійною силою є постійне зростання потреб колективу, вплив освітніх, суспільно-політичних, економічних процесів у державі. Своєчасне реагування на ці процеси дає можливість уникати застійних явищ в освітньо-виховній системі.

Четвертий етап – це етап *оновлення і перебудови* системи, який може набувати характеру кризи. Він визначається створеними умовами попереднього етапу. Оновлення системи здійснюється шляхом упровадження інновацій, які ведуть до зміни системи. Вони сприяють переходу її на новий рівень. Освітньо-виховна система вдосконалюється або проектується в іншому напрямку. Ці зміни залежать від комплексу факторів (оцінки результатів, професійної компетентності й майстерності педагогічного колективу, соціальної ситуації розвитку, матеріально-технічної бази закладу та ін.).

Розвиток освітньо-виховної системи школи – це закономірний багатоваріантний процес із притаманними йому суперечностями. Варіативність розвитку може мати різну за значущістю для сприятливого особистісного розвитку школярів педагогічну цінність.

Характер освітньо-виховної системи школи можна визначити на основі таких критеріїв:

- *цільовий* (пріоритетні цілі, ідеал випускника);
- *діяльнісний* (характер взаємодії між дорослими і дітьми, між суб'єктами системи, система форм і методів роботи педагогічних працівників);
- *соціальний* (взаємодія школи з різними соціальними інститутами навчання і виховання);
- *управлінський* (пріоритетні напрями управлінської діяльності);
- *діагностичний* (основні результати діяльності, критерії перевірки та оцінки ефективності).

Четверта умова – реалізація програми соціально-економічної, інформаційної й психолого-педагогічної підтримки педагогів і школярів.

Відтак, загальноосвітній заклад є складною динамічною системою, в якій виділяються три головних взаємопов'язаних аспекти: структурний (передбачає наявність необхідних складових освітньо-виховної системи закладу, що характеризує її цілісність, єдність), функціональний (забезпечує взаємодію різних підсистем, які складають єдине ціле, особливості зв'язків й функціонування) та інформаційний (реалізує можливості системи, її розвиток; взаємодію з оточуючим середовищем). Ці аспекти взаємопов'язані й взаємозалежні. Їх реалізація безпосередньо залежить від розуміння педагогічним колективом і колективом батьків значущості основної мети формування особистості школяра і важливості її реалізації в умовах конкретного навчального закладу. Успішність досягнення поставленої мети визначається єдністю і координованістю адміністративного, педагогічного, сімейного і громадського впливу. Прозорість, активність, творчість, громадянська позиція, координація та гармонізація впливів – ось неповний перелік необхідних принципів, які забезпечують ефективну співпрацю різних структур освітньо-виховної системи. Для успішного функціонування необхідна також підтримка з боку науково-методичних органів системи освіти, центральних і місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого

самоврядування, громадських організацій у сфері розвитку та підтримки освіти у регіонах.

Наприклад, у Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (м. Житомир) створено Центр методичного забезпечення загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти, де постійно розробляються основні актуальні проблеми організації й функціонування освітньо-виховних систем і їх вирішення; здійснюється зворотний зв'язок через різну тематику форуму (наприклад, тема: «Програма інноваційного розвитку ЗНЗ «Школи-новатори»») та ін. [453].

П'ята умова – це здійснення спеціальної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Одним із завдань проведеного констатувального етапу дослідження було визначення рівня необхідності підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем (дивись Додаток А, Додаток Б). Результати проведеного опитування вчителів засвідчили, що 47% вважають недостатньою професійну підготовку у вищому навчальному закладі до означеного напрямку педагогічної діяльності. 52% стверджують, що ця підготовка носить фрагментарний характер і потребує суттєвого покращення. Майже однотайно (68%) вчителі визначили пряму залежність якості професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем й успішного та ефективного розвитку освітньо-виховної системи конкретного навчального загальноосвітнього закладу. Отримані результати з визначення рівня компетентності майбутніх учителів успішно здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів підтвердили необхідність спеціальної підготовки студентів до означеного напрямку майбутньої професійної діяльності.

Проведене опитування, бесіди із учителями різних навчальних закладів, вивчення досвіду навчальних загальноосвітніх закладів, де представлені різні варіанти освітньо-виховних систем стали підґрунтям для

виділення п'ятої умови функціонування освітньо-виховної системи, яка передбачає спеціальну професійну підготовку майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Більш детальне розкриття сутності цієї умови буде здійснено в наступних розділах.

Отже, виділення та обґрунтування педагогічних умов функціонування освітньо-виховних систем необхідне для розширення науково-методичної обізнаності майбутнього педагога у пізнанні особливостей професійної діяльності, оптимізації та перетворенні своєї професійної сфери, допоможе у формуванні вмінь знаходити оптимальні, педагогічно доцільні варіанти вирішення практичних проблем, покращити професійну підготовку майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

2.3. Типологія освітньо-виховних систем

Типологія освітньо-виховних систем передбачає розподіл всієї сукупності їх на типи (класи) за різними ознаками. При цьому ми будемо керуватися положеннями В. Садовського про рівні опису системи, зокрема:

- з точки зору притаманних їй зовнішніх цілісних властивостей;
- з точки зору її внутрішньої будови і «внеску» її компонентів у формування цілісності системи;
- з точки зору розуміння даної системи як підсистеми більш широкої системи [412, с. 24].

Залежно від мети, завдань дослідження можна вибрати різні принципи класифікації. Існують такі принципи класифікації: або за ознакою предметності, або за ознакою категорійності. Класифікація за ознакою предметності передбачає виділення основних видів конкретних систем, які існують у природі, суспільстві з урахуванням виду відображуваного об'єкта,

або з урахуванням виду наукового напрямку, що застосовується для моделювання. За ознакою категорійності системи поділяються за загальними характеристиками, притаманними різним системам незалежно від їх матеріального втілення.

Варто зазначити, що при розробці типології систем (у тому числі й освітньо-виховних) важливо враховувати виділені науковцями (В. Садовський[412], А. Уємов[476], Ю. Урманцев[479] та ін.) основні системні параметри об'єктів, а саме:

- *цілісність* (система є не сума властивостей її структурних елементів, а залежність кожного елемента від його місця, функції в середині цілого на властивості і відношення системи);
- *структурність* (можливість опису системи через визначення її структури, зв'язків, відношень між елементами, обумовленість діяльності системи діяльністю її окремих елементів і властивостями її структури);
- *взаємозалежність системи і середовища* (система формує і проявляє свої властивості в процесі взаємодії з середовищем як активний компонент цієї взаємодії);
- *ієрархічність* (кожний компонент системи може розглядатися як окрема система, а система, що досліджується може бути окремим компонентом більш широкої й складної системи);
- *множинність опису системи* (враховуючи принципову складність кожної системи, її адекватне пізнання потребує побудови множини різних моделей, кожна із яких характеризує лише окремий аспект системи).

Вивчення систем можна здійснювати різними способами. Найбільш вживаними є такі: вивчення на основі аналізу процесу (мікроскопічне дослідження) і вивчення на основі кінцевого результату (макроскопічне дослідження). Під час аналізу процесу система вивчається як єдине ціле, що складається з поєднаних між собою відповідними зв'язками підсистем. При цьому досліджуються чинники, особливості, основні й проміжні етапи розвитку, засоби та ін. Як результат – наявність різноманітних виборів,

альтернатив, варіантів. Відповідно, до другого способу система розглядається як ціле, і більше уваги приділяється кінцевому результату, а засоби, проміжні результати, основа для об'єднання всіх процесів, досліджуються в загальному. У нашому дослідженні ми керуватимемося обома способами, так як для нас важливим є процес становлення і розвитку системи – щоб дослідити особливості її функціонування і на цій основі творити концепцію освітньо-виховних систем, і дослідження освітньо-виховних систем у цілому, щоб розробити методичні основи підготовки майбутніх учителів до роботи у різних освітньо-виховних системах.

Спочатку розглянемо найбільш узагальнену класифікацію систем. Відповідно до характеру і структури системи поділяють на матеріальні, що включають в себе системи неорганічної природи (фізичної, геологічної, хімічної та ін.) і живі системи (клітини, біологічні види, екологічні системи) та ідеальні (поняття, гіпотези, теорії, лінгвістичні та логічні побудови тощо). Особливим класом систем є соціальні (сім'я, виробничий колектив, державні, політичні системи, суспільно-політична формація) [477, с. 214].

Можна класифікувати системи за видом відображуваного об'єкту: технічні, біологічні, економічні та ін.. Класифікація може бути і за видом наукового напрямку, який використовується для їх моделювання: математичні, фізичні, хімічні та ін..

Виділяють також абстрактні та матеріальні системи, тобто системи, що відображені абстрактними системами, і системи, які існують у реальній дійсності.

Найбільш узагальненими видами систем є відкриті й закриті, виділені дослідником Людвігом фон Берталанфі [26, с.20–37]. Основними характеристиками відкритих систем він вважає здатність взаємообміну масою, енергією системи з оточуючим середовищем. Відповідно закриті або замкнуті системи позбавлені цієї здатності, тобто вони є ізольованими.

Виділяють також системи цілеспрямовані [500]. Ці системи характеризуються наявністю чіткої, визначеної мети. Але ця характеристика

притаманна не всім системам, тому такий вид систем є обмеженим. Важливо, що у цьому класі систем виділяють такі, в яких ціль задається ззовні (характерно для закритих систем) або формується внутрішньо (властиво відкритим, самоорганізуючим системам).

Варто відмітити, що при цьому, як зазначає В. Садовський, складність системних об'єктів обумовлена недостатністю при їх аналізі причин їх функціонування і розвитку: для більшого класу систем характерні доцільність як невід'ємна риса їх поведінки, наявність різних, інколи неузгоджених між собою локальних цілей окремих підсистем досліджуваного об'єкта, нерідко кооперування і конфлікт цих локальних цілей [412, с. 11]. Узагальнено різні класифікації систем ми представили у таблиці 2.1.

Таблиця 2. 1.

Загальна класифікація систем

Класифікаційні ознаки	Види систем	
Предметність (В.Садовський, А.Уємов., Е.Юдін)	Матеріальні (цілісні сукупності об'єктів)	Абстрактні (продукт людського мислення: системи понять; гіпотези; загальна теорія систем; спеціальні теорії систем
	Системи неорганічної природи: фізичні, геологічні, хімічні та ін.	Системи живої природи: Простіші біологічні системи; Екосистеми, Об'єкти типу організму; соціальні системи (найпростіші соціальні об'єкти, педагогічні системи, освітньо-виховні системи, соціально-економічні структури суспільства)

Продовження таблиці 2. 1.

Походження системи (Людвіг фон Берталанфі)	Природні системи (системи, створені природою, – клімат, клітина і т.д.)	Системи, створені людиною (можуть бути фізичні й абстрактні)		
Змінність	Статичні системи (стан системи від зміни часу є постійним, незмінним)	Динамічні системи (зміна стану системи відбувається відповідно часу)		
Характер взаємодії системи із середовищем (Людвіг фон Берталанфі)	Закриті (замкнуті, в них не поступає і не виділяється речовина, відбувається лише обмін енергії)	Відкриті (на замкнуті, постійно відбувається вхід і вихід речовини і енергії)		
Цілеспрямованість (Ю. Черняк)	Цілеспрямовані, коли мета задається ззовні	Цілеспрямовані, коли мета формується внутрішньо		
Системний характер сукупності (І.Блауберг)	Неорганізовані	Органічні	Неорганічні	
Соціальні дії людини (адаптація, цілеспрямованість, інтеграція та підтримання зразків) (Т. Парсонс)	Система особистості (соціалізація індивіда, інтерналізація цінностей і норм - цілеспрямованість)	Соціальна система (сукупність ролевих статусів, керованих нормами - інтеграція)	Культурна система (система ідей, ідеалів, цінностей – підтримання зв'язків)	Біологічна підсистема (з'єднувальна ланка між матеріальним та ідеальним світом – нормами, цінностями, знаннями, які формують систему дій - адаптація)

У межах існування соціальних систем виділяють принцип суспільних ролей на основі виконання соціальної дії. Соціальна дія – це дія людини (внутрішнього чи зовнішнього характеру), яка передбачає, що суб'єктивний зміст своєї діяльності зіставляється з поведінкою інших і орієнтується на неї. Розробником цього підходу є видатний соціолог Т. Парсонс [357]. Він виділяє на основі названої характерної ознаки такі системи: система особистості, соціальна система, культурна система, біологічна підсистема. Учений аналізує системи через виявлення функціональних потреб – без них

система не може зберігати цілісність і підтримувати рівновагу. Основними із них є – адаптація, цілеспрямованість, інтеграція та підтримання зразків.

Основним із напрямків реалізації завдань реформування сучасної системи загальної середньої освіти є підготовка якісно нового вчителя, здатного адаптуватися до педагогічних інновацій, адекватно і швидко реагувати на сучасні перспективні процеси соціального й економічного розвитку суспільства, в цілому, компетентного щодо роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Спираючись на основні ознаки об'єкта як системи (структура, функціональність, цілісність та ін.), І. Блауберг подає таку класифікацію систем: неорганізовані сукупності, неорганічні системи й органічні системи [35].

Учений обґрунтовує виділену класифікацію через особливості і основні характеристики кожної групи. Так об'єкти, що належать до групи неорганізованих сукупностей, позбавлені суттєвих характеристик внутрішньої організації. Це може бути, наприклад, група людей на зупинці, насип каміння і т.п. Зв'язки між структурними елементами мають зовнішній, випадковий, несуттєвий характер. Елементи, які входять або виходять із складу неорганізованої сукупності, не піддаються будь-яким змінам, це свідчить про відсутність цілісних, інтегративних властивостей. Відповідно, така сукупність позбавлена системного характеру.

Виділені дві інші групи (*органічні* й *неорганічні* сукупності) характеризуються наявністю зв'язків між елементами і появою у цілісній системі нових властивостей, що не притаманні кожному окремому елементу. Зв'язки, цілісність і обумовлена стійка структура є визначальними характеристиками об'єкта як системи.

Вчений наголошує, що різниця між органічною і неорганічною системами фокусується на особливостях процесів розвитку і структурою, як її результатом. Органічна система є такою, що саморозвивається, постає єдиним цілим, що в процесі свого розвитку проходить послідовні етапи

ускладнення і диференціації. Цей висновок є важливим для нашого дослідження освітньо-виховних систем.

Аналізуючи виділену класифікацію, можна стверджувати, що з огляду на сучасний рівень розвитку науки до групи органічних систем можна віднести біологічні, психологічні, соціальні, економічні й складні технічні та більш складні географічні, геологічні системи.

Кожна система існує у конкретному оточуючому середовищі. Середовище частково обумовлює існування системи. Так у своєму дослідженні педагогічних умов формування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю К. Приходченко зазначає, що таке середовище є структуроутворюючим компонентом змісту навчально-виховного процесу закладу [377, с. 17–18]. Воно сприяє забезпеченню сталості життєдіяльності учня за допомогою освіти, перетворюючої та творчої діяльності, його знань, світогляду, мислення; емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, яке ґрунтується на гармонійній взаємозалежності існування всіх його складових і т.п. Можна стверджувати, що середовище є невід’ємною і суттєвою частиною існування системи, і характеризується певними рисами, що визначають особливості системи. Для прикладу наведемо визначені риси творчого освітньо-виховного середовища навчального закладу (К. Приходченко.): культуроцентричність, аксіологічність, поліваріантність, діалогічність, емоційність, толерантність.

Як слушно зауважує В. Караковський, «в принципі скільки шкіл, стільки може бути й різних систем (мав на увазі виховних)» [195, с. 52]. Але ця проблема потребує детального і ґрунтовного вивчення.

Значний внесок у дослідження типології виховних систем здійснили російські науковці, зокрема М. Воропаєв [101]. Він розглядає виховну систему навчального закладу як особливу педагогічну реальність, яка є достатньо стійкою складовою соціальної реальності, як результат інтерференції й узгодженості суб’єктивних педагогічних реалій педагогів і

учнів, що підтримуються особливою системою діяльності й відносин виховної системи.

За визначенням науковця, виховна система навчального закладу є складним соціо- психолого- педагогічним утворенням, ядром якого виступає педагогічна реальність. Педагогічна реальність характеризується такими параметрами:

- ціннісною характеристикою домінуючого в педагогічній реальності уявлення про людину, що визначає певний тип співвідношення значущості якостей особистості як суб'єкта із значущістю інших соціальних і професійних норм і цінностей;
- ступенем цілісності реальності, яка характеризується однорідністю інтерсуб'єктної реальності, взаємодоповнюваності суб'єктивних реалій учнів і педагогів;
- просторовим параметром, що характеризує взаємовідношення соціального простору педагогічної реальності й фізичного простору (техногенного, предметного, інформаційного);
- часовим виміром педагогічної реальності (її орієнтація на минуле, майбутнє і теперішнє) [101, с.14].

Основою для розробки типології дослідник визначив параметр цінності, який може мати три значення: гуманістичне, нормативне й антигуманістичне. Гуманістичне значення параметра передбачає визнання людини найвищою цінністю і свідомим суб'єктом своїх дій. Нормативне значення параметра характеризується тим, що особистість сприймається в основному як об'єкт впливу у відповідності з визначеним зразком. Цей зразок може бути як прийнята мета або соціальний запит та ін.. Антигуманізм пов'язаний із визначенням цінності людської особистості але в якості об'єкта тиску, придушення, підпорядкування суб'єктивним авторитарним поглядам, ідеалам.

Відповідно визначених значень параметра цінності М. Воропаєв виділяє такі типи виховних систем: гуманістичні, авторитарні, нормативно-

гуманістичні, й фрагментарні. Варто відмітити, що автор вказує на те, що антигуманістичні виховні системи в межах навчальних закладів сучасної системи освіти як соціального інституту існувати не можуть. Ми також вважаємо, що сучасний рівень вітчизняного суспільства унеможлиблює функціонування антигуманних виховних систем навчальних закладів.

У дослідженні науковця подається характеристика виділених виховних систем. На нашу думку, є логічним і виправданим те положення, що характеристика повинна здійснюватися на основі різних складових, а саме: цільового, мотиваційного й операційно-діяльнісного компонента, так як виховна система відображається через взаємодію всіх учасників, їх діяльність.

М.Воропаєв акцентує увагу на тому, що в гуманістичних виховних системах на різних рівнях (раціональному й емоційно-афективному) переважає ставлення до особистості як до найвищої цінності, й професійна педагогічна рефлексія визначається високим ступенем адекватності, форми організації виховної діяльності застосовуються відповідно до постійно змінних реалій виховної системи. Відповідно в авторитарних виховних системах до особистості ставляться як до об'єкта виконання соціального замовлення, хоча в них можуть існувати гуманістичні компоненти, що відображається в педагогічній рефлексії.

У нормативно-гуманістичних виховних системах панівний тип цінностей є проміжним між гуманістичною й авторитарною виховними системами, і для них характерним є деяка розбіжність між раціональною й емоційно-афективною складовою педагогічної реальності, певний консерватизм у виборі форм виховної роботи. І в фрагментарних виховних системах, на думку науковця, існують дві й більше груп суб'єктів педагогічної реальності, які організаційно і психологічно відрізняються за визначеними значеннями ціннісного параметра, також спостерігається розбіжність у раціональній і емоційно-афективній складовій педагогічної реальності й такий тип є несприятливим для розвитку особистості школярів і

педагогів, і в майбутньому може призвести до глибокої кризи виховної системи навчального закладу[101, с. 78].

Подана типологія є цікавою для нашого дослідження, однак, за висновками автора, у всіх типах виховних систем у структурі педагогічної реальності виділяються два фрагмента: навчальний і позанавчальний, які мають значну специфіку когнітивного й емоційного наповнення відносин, пов'язаних з навчанням і освітою. Це потребує додаткового дослідження й аналізу. З огляду на це, ми вважаємо, що типологія освітньо-виховних систем повинна базуватися на параметрах, які більш повно і всесторонньо охоплюють навчально-виховний процес.

Дуже близькою за характером і змістом є розроблена російською дослідницею І. Фомічевою поліпарадигмальна матриця, в якій співставляються існуючі моделі педагогічного процесу – геоцентрична, натурцентрична, соціоцентрична, антропоцентрична (П. Гуревич, К. Любутін, А. Беляєва та ін.), і визначені авторкою типи освітньо-виховних систем – авторитарно-пригнічуюча, авторитарно-розвивальна, ненасильницька і вільна [487]. І. Фомічева зазначає, що якщо розглянути сутність концептуальних освітніх систем, то можна виділити їх основні характерологічні ознаки, з якими у формі інваріанти (залежність від соціальних нормативів та ін.) або варіативної частини (індивідуальна самоцінність кожного індивіда), вихідних положень (наявність або відсутність природних задатків) можна співвіднести мету навчання і виховання особистості. У той же час немає прямої залежності концептуальних освітніх моделей і типів виховання в одновимірному просторі. А двовимірний простір надає можливість: визначати взаємозв'язок між цілями, вихідними положеннями, принциповими стратегіями освіти і механізмами їх реалізації (див. табл. 2.2). Ця порівняльна двовимірна матриця дає можливість спрогнозувати характер стратегічних змін в освіті, допоможе вчителям більш оперативно і продуктивно оцінювати дослідницькі пошуки, прогнозувати ефективність їх упровадження в практику.

Таблиця 2. 2.

Поліпарадигмальна матриця

Тип виховання	Освітні моделі			
	Геоцентрична	Соціоцентрична	Натурцетрична	Антропоцентрична
Авторитарно-пригнічуючий	+	+	+	—
Авторитарно-розвивальний	+	+	+	—
Ненасильницький	+	+	+	—
Вільний	—	—	—	+

Зазначимо, що на основі виділення суттєвих характерологічних ознак моделей педагогічної діяльності, їх загальних рис та відмінностей, на основі виділення різних механізмів освітніх впливів, притаманних різним освітньо-виховним системам, можна стверджувати, що їх доцільність і педагогічна виправданість вимагає умілого поєднання методів і прийомів педагогічного впливу. Поєднання можливе лише на основі співвіднесення механізмів дії окремих моделей і типологічних структур з урахуванням часових та матеріальних ресурсів, умов навчально-виховного процесу, характерологічних особливостей його суб'єктів (вчителі, учні, батьки) [487, с. 141–144].

Одним із прикладів розробки виховної системи навчального закладу можна назвати дослідження колективу кафедри дошкільної й соціальної педагогіки Марійського державного університету (м. Йошкар-Ола, Росія). Концептуальною ідеєю створення моделі виховної системи навчального закладу вони вважають взаємозв'язок навчання і виховання, цінності соціального партнерства, самоуправління і волонтерство. Складовими такої системи мають бути компоненти: ціннісно-смісловий (цілі виховання, завдання, принципи, напрямки і зміст роботи); суб'єктно-середовищний компонент (суб'єкти виховання, виховне середовище як підсистема і система); функціонально-діяльнісний компонент (системо утворюючі види діяльності, їх функції, напрямки і зміст); організаційно-методичний

компонент (форми, методи і засоби виховання); аналітико-прогностичний (діагностика виховного середовища, суб'єктів виховання, способи і зміст діагностики та інтерпретація даних) [135, с. 73–76]. Дослідники роблять висновки про необхідність при концептуальному моделюванні виховної системи опиратися на традиційні й інноваційні парадигми формування особистості, відображати варіативність навчально-виховної практики закладу, а також враховувати тенденції сучасного соціального розвитку. Цей висновок є важливим для нашого дослідження щодо визначення сутності, структури та типології освітньо-виховних систем.

З метою опису складних системних об'єктів, таких як педагогічні технології, Г. Селевко виділяє такі основні якості: системність, комплексність, цілісність, науковість, концептуальність, розвиваючий характер, структурованість, ієрархічність, алгоритмічність, спадкоємність, варіативність і гнучкість, процесуальність, керованість, інструментальність, діагностичність, прогнозованість, ефективність, оптимальність і відтворення [418, с. 61–65]. На основі виділених якостей педагогічних технологій вчений розробив і обґрунтував основну методологічну вимогу – критерій технологічності, який включає такі характеристики: системність, науковість, структурованість, процесуальність [418, с. 65].

На думку І. Зайченка, варіативність школи означає визнання правомірності різних шляхів реалізації єдиної мети і завдань шкільної освіти на основі функціонування різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, застосування різних педагогічних систем (на прикладі освітньо-виховної системи) і педагогічних технологій [175, с. 481].

Вітчизняні науковці також здійснюють дослідження освітньо-виховних систем в умовах інноваційного простору. Так досліджуючи процеси проектування інноваційних педагогічних систем, В. Докучаєва [155, с. 72–73] аналізує створення в Україні за останні 20 років нових (експериментально-освітніх) закладів, функціонування яких передбачає і створення відповідної освітньо-виховної системи.

Так, наприклад, згідно з Наказом міністерства освіти України (№ 01-06/83 23.05.97 р.) надано статус експериментально-освітнього закладу та визначено відповідну програму експериментальної роботи таким навчальним закладам:

- Школа віри – ліцей № 157 м. Києва;
- Школа розуміння – СШ № 10 м. Бердичева;
- Школа здібностей – СШ № 44 м. Запоріжжя;
- Школа ментальності – СШ № 80 м. Дніпропетровська;
- Школа мислення – СШ № 19 м. Керчі;
- Школа свідомості – СШ № 164 м. Харкова;
- Школа творення – СШ № 46 м. Херсона;
- Школа духовності – СШ № 4 м. Южного;
- Школа самоствердження – СШ № 43 м. Донецька;
- Школа самопізнання – СШ № 54 м. Луганська;
- Школа саморозвитку – СШ № 3 м. Дніпрорудного.

Прикладом розробки методологічного підходу до створення різних освітньо-виховних систем є концепція життєтворчості, яка була розроблена в результаті пошуку ефективних моделей так званої «Школи життя». Автори зазначили, що ідеї педагогіки життя, життєтворчості на порозі ХХІ століття є предметом не тільки наукової рефлексії, а й педагогічної практики. „Гуманне педагогічне мислення запалило іскру для народження нових педагогічних систем, в епіцентрі яких – дитина, з її болями, проблемами, сумнівами” [307, с. 19].

В останнє десятиліття ця проблема знайшла відображення в основних стратегічних завданнях науковців, практиків і державних структур із залученням громадськості та органів місцевого самоврядування. Так, зокрема, постановою Кабінету Міністрів України від 30.08.2007 № 1071 (1071-2007-п) було затверджено Концепцію державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» на 2007-2010 рр. Мета концепції: розробка

варіативних й альтернативних моделей освітнього середовища, що враховуватимуть інноваційний характер освіти й будуть відповідати запитам особистості, потребам соціально орієнтованої ринкової економіки, потребам інтеграції національної системи освіти в європейський і світовий освітні простори; створення в Автономній Республіці Крим, Донецькій, Кіровоградській, Тернопільській, Херсонській областях та в місті Києві сучасних за технологічним рівнем, навчально-методичним та інформаційним забезпеченням, кадровим потенціалом загальноосвітніх навчальних закладів як осередків інноваційних освітніх територій. Розроблення та апробація демократично спрямованих механізмів управління, оптимізації, прогнозування освітніх процесів; перехід від фінансування до економіки освіти [510, с. 11–17].

Отже, як показує проведений аналіз науково-практичних розробок проблеми типології освітньо-виховних систем, аналіз та оцінка педагогічних моделей може здійснюватися як на теоретичному так і на практичному рівні, який передбачає виділення в педагогічному досвіді провідної (концептуальної) ідеї.

Основним методом дослідження освітньо-виховних систем ми вибрали моделювання як один із основних теоретико-методологічних способів наукового пізнання.

Систему школи можна представити у різних моделях. Охарактеризуємо деякі із них.

Школа, яка навчає. Основна мета у такій школі – засвоєння учнями ґрунтовних і міцних базових знань з основних галузей знань. Для досягнення такої мети використовуються і традиційні методи навчання і виховання, і сучасні новітні технології, ефективність яких перевірена практикою. У такій школі на перше місце ставиться навчання, а проблеми виховання дітей, розвиток їх емоційної сфери покладаються в основному на сім'ю, позашкільні заклади, секції, гуртки, церкву, з якими школа налагоджує тісну взаємодію і співпрацю.

Селекційна школа. Така модель школи спрямована на дотримання принципу чіткої диференціації. Основна увага відводиться здібним учням, які здатні засвоювати складний навчальний матеріал. Навчально-виховний процес побудований на принципі індивідуального росту учня на фоні конкуренції, без будь-якої зрівнялівки.

Технологічна школа. Така модель школи передбачає широке застосування сучасних технічних засобів, упровадження дистанційного навчання, створення навчальних центрів, роль учителя у ній – консультування, допомога у виконанні навчальних завдань. Виховний процес здійснюється відповідно до календаря знаменних дат і подій.

Диференційована школа. У такій школі поряд з урахуванням різносторонніх здібностей дітей, їх нахилів та інтересів створюється гнучка система навчання. Розробляються індивідуальні навчальні плани учнів, які включають обов'язкове оволодіння базовими знаннями основних галузей знань. Створюється система диференціації та профільності, відповідно до індивідуальних навчальних особливостей школярів.

Наведені приклади різних моделей школи доводять положення про те, що створення освітньо-виховної системи школи повинно враховувати її особливості, своєрідність. Крім того, як зазначає російський науковець П. Степанов, школу також можна розглядати як освітню, як соціалізуючу і як виховну систему [454].

Школа – як освітня система - характеризується комплексом взаємозалежної діяльності суб'єктів, яка носить пізнавальний характер. Створене освітнє середовище має на меті зробити сферу навчання максимально ефективною, результативною і престижною в очах дітей і батьків.

Школа як соціалізуюча система є відкритою, її діяльність обумовлена суспільною потребою у створенні спеціальних умов для розвитку в людського індивіда здібностей жити і працювати в соціумі, освоювати і виконувати соціальні ролі, перетворювати природну і соціальну дійсність.

Школа як виховна система передбачає організацію процесу виховання, спрямованого на формування наукового світогляду та загальнолюдських цінностей, народної та національної культури, високоморальних людських стосунків, громадянських рис, підготовку до повноцінного, соціально активного життя. Оптимальний варіант, коли школа поєднує у своїй діяльності всі ці три системи. Але не треба забувати, що її функціонування пов'язане із реалізацією основних педагогічних завдань.

Необхідно відмітити, що єдиного підходу до визначення типології освітньо-виховних систем навчальних закладів немає. При розробці типології ми керувалися наступною логікою.

Наявність загальних ознак дає можливість виділити найбільш розповсюджений тип моделей освітньо-виховних систем, а на основі наявності часткових характеристик системи – її вид, тобто розроблена типологія має включати два рівні – *тип і вид*. Відмітимо також, що типологія освітньо-виховних систем відзначається варіативними характеристиками, які відображають особливості педагогічного процесу в навчальному закладі, його індивідуальність. До таких варіативних характеристик відносимо загальні й часткові. Загальні відображають якість інформаційно-комунікативної взаємодії, що зумовлена рівнем сформованості педагогічної свідомості колективу вчителів, вихователів, дорослих. Часткові характеристики виражають якість педагогічного процесу, що є показником реалізації освітньо-виховної системи навчального закладу, доцільністю інтегрованої системоутворюючої діяльності, рівнем педагогічної культури педагогічного колективу, проявом активності й творчості педагогів, дорослих, учнів та ін.

У результаті теоретичного аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень, де розглядалися різні типології освітніх, виховних систем та вивчення практичного досвіду функціонування освітньо-виховних систем загальноосвітніх шкіл Житомирської, Київської, Вінницької областей з'ясовано, що найбільш доцільними у визначенні типології освітньо-

виховних систем є такі *параметри*: *ціннісно-мотиваційний*, який визначає образ випускника школи, наділеного необхідними рисами, якостями особистості, набутими ключовими компетентностями і носить характер атрактності, тобто орієнтації на досягнення кінцевого стану, цілі; *цілісності*, що виражає особливості функціонування освітньо-виховної системи як окремого організму з притаманними йому структурою та різноманітними технологіями діяльності, що спрямовуються на досягнення поставленої мети і характеризується властивостями системності, ієрархічності, підпорядкованості та взаємодії з оточуючим середовищем; *фрактальності* та *варіативності* – як вияв у кожній системі необхідних подібних для всіх освітньо-виховних систем елементів, єдиних функціональних і структурних принципів її існування (наприклад гуманістичний принцип), що виражає властивість інваріантності та наявність властивого лише їй – особливостей організації, врахування специфіки середовища, у якому знаходиться навчальний заклад, творчого потенціалу учасників освітнього процесу (педагогів, учнів, батьків) як вияв інваріантної характеристики системи; *саморозвитку* як важливого процесу самоорганізації й самодетермінації освітньо-виховної системи за рахунок перебудови існуючих і утворення нових зв'язків між елементами системи, завдяки її відкритості й нелінійності, які є передумовою процесу самоорганізації й впливають із здатності обмінюватися із середовищем енергією, речовиною, інформацією та переходити з одного стану в інший, тобто забезпечувати властивість варіативності.

Розглянемо виділені параметри більш детально.

Ціннісно-мотиваційний параметр характеризує побудову освітньо-виховної системи з урахуванням вимог сучасності до загальноосвітнього навчального закладу (школи) як важливого соціального інституту суспільства, в якому здійснюється навчання і виховання всіх громадян України – майбутніх активних працівників різних галузей виробництва, здатних приймати самостійні рішення, брати на себе відповідальність,

здійснювати свідомий життєвий вибір, забезпечувати розвиток суспільства. Відповідно до цього на школу як навчальний заклад майбутнього покладаються важливі завдання:

- забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії для кожної особистості дитячо-дорослої співдружності;
- розвиток гнучкої освітньої системи школи та її адаптація до багатоманітності соціальних ситуацій;
- збагачення спектра основних і додаткових навчальних програм, педагогічних технологій і засобів навчання;
- розробка та реалізація соціальних проектів розвитку соціально-культурного середовища за участю учнівського, педагогічного колективу школи та громадськості;
- підготовка педагогічних кадрів до реалізації всіх складових Школи майбутнього;
- науково-методичне забезпечення розвитку школи;
- модернізація матеріально-технічної бази навчального закладу [510, с.25].

Основою для виконання покладених на школу завдань як правило педагогічний колектив вибирає модель випускника – орієнтир досягнення поставлених завдань, зразок очікуваних результатів. Це може бути «Людина Світу» (НВК «Школа майбутнього» м. Вінниця), яка усвідомлює себе громадянином України та визнає цінність цієї приналежності; здатна до навчальної діяльності, здатна до самостійної творчості, до самовизначення в різних культурних і державно-політичних формах, толерантна; здатна до комунікації та взаємодії, здатна до саморегуляції та відповідає за свої вчинки [510, с.44]. Або модель випускника, яка вміщує: сформованість громадської позиції, рівень соціальної зрілості; здатність творити, бути вільною, духовно зрілою, фізично досконалою особистістю; готовність до трудової діяльності, до відповідальності за свої дії, за долю України, її народу, людства; постійне

прагнення до самовиховання та самореалізації, високий навчальний рейтинг випускника (Чуднівська загальноосвітня школа I-III ступенів №1 Житомирської області); або концепція «Життєтворчі компетенції особистості», яка виражається через модулі: життєпізнання, життєпередбачення, життєсамовизначення, життєздійснення, життєвдосконалення, життєорганізація (Житомирська міська гуманітарна гімназія №23 ім. М.Й.Очерета) та ін.

Другий важливий параметр, який визначає особливості існування тієї чи іншої освітньо-виховної системи й основу для віднесення до того чи іншого типу і виду – це параметр *цілісності*. Він виявляє рівень наявності в ній необхідних компонентів, елементів, які відтворюють певну внутрішню єдність об'єкта, його завершеність.

У межах нашого дослідження було проведене опитування серед вчителів та заступників директорів з виховної та методичної роботи міста Житомира та Житомирської області з проблеми визначення сутності, складових та особливостей функціонування освітньо-виховних систем школи (див. додаток Б). В опитуванні взяло участь 73 педагога. Для нас важливо було визначити, як практикуючі педагоги-предметники і керівники підрозділів (заступники директорів з навчально-виховної роботи) розуміють сутність, особливості існування (наявність необхідних складових, визначення системо утворюючих зв'язків, діяльності та ін..) освітньо-виховних систем і враховують це безпосередньо у професійній діяльності. Для підтвердження визначеного нами параметру цілісності освітньо-виховної системи, на основі якого можуть варіюватися види таких систем, проведемо аналіз отриманих відповідей на питання, що стосуються характеристики параметру. Майже всі вчителі (93%) відмічають необхідність існування таких суттєвих для освітньо-виховної системи компонентів як мета та завдання діяльності; учасники навчально-виховного процесу (вчителі, учні, батьки), матеріальні ресурси. Однак не звертають увагу або не вважають суттєвими для структури освітньо-виховної системи школи (31% опитаних) такі компоненти як

технології навчально-виховної діяльності, розвивальне творче середовище. І дуже мала кількість учителів (18%) вважає істотним компонентом структури освітньо-виховної системи засоби взаємодії учасників освітньо-виховного процесу закладу, громадськість (суб'єкти громадського самоуправління, шефи, позашкільні заклади та ін.).

Можна зробити висновок, що опитувані розуміють сутність освітньо-виховної системи школи переважно як сукупність компонентів, які забезпечують виконання професійних завдань і не відображають своєрідність, специфіку окремо взятої системи. Нагадаємо, що у визначенні цього поняття, на основі окреслених наукових підходів (системного, структурно-функціонального, синергетичного, аксіологічного, цивілізаційно-середовищного), відображено цілісність існування освітньо-виховної системи як системного об'єкта. Без урахування такої базової характеристики неможливо об'єктивно вивчати це педагогічне явище.

Для аналогії наведемо визначені Н. Кузьміною необхідні структурні й функціональні компоненти для педагогічної системи. До структурних компонентів автор відносить педагогічну мету, навчальну та наукову інформацію, засоби педагогічної комунікації, педагогів і учнів. Відповідно до функціональних: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський, що забезпечують стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, які виникають у професійній діяльності керівників, педагогів, учнів, і тим самим забезпечують розвиток і вдосконалення педагогічної системи [306, с. 10–15]. Таким чином, існує певна проблема в тому, що педагоги не враховують при вивченні й дослідженні різних освітньо-виховних систем важливого параметра цілісності, який відтворює їх базові об'єктивні характеристики як системного об'єкта. Вирішення цієї проблеми потребує внесення в професійну підготовку майбутніх педагогів необхідних змін та інновацій.

Третій важливий параметр, що визначає існування різних освітньо-виховних систем, є параметр *фрактальності* та *варіативності*. Не будемо

повторюватися, але тільки наголосимо, що освітньо-виховній системі як педагогічному системному об'єкту притаманні структурно-функціональні компоненти і зв'язки та відповідні їм властивості ієрархії, цілісності, підпорядкованості й т.д. Проте зауважимо, що проведене нами вивчення освітньо-виховних систем шкіл зазначених областей дало можливість встановити певні спільні для всіх систем риси. Така особливість, а також дослідження наукових розробок учених у галузі системології стали підґрунтям у визначенні цього важливого параметра. Зокрема, при аналізі освітньо-виховних систем ми виявили, що спільними структурними компонентами є:

- суб'єктно-середовищний компонент (педагоги, учні, батьки, дорослі, що беруть участь у діяльності навчального закладу, середовище як підсистема й система);
- ціннісно-орієнтаційний компонент (цілі, цінності, принципи діяльності, перспективи);
- функціонально-діяльнісний компонент (системоутворюючі види діяльності, їх функції, напрямки, зміст форми і методи роботи, спілкування, функції, керування);
- діагностико-результативний компонент (критерії ефективності, оцінка й аналіз функціонування).

Проте аналіз показав, що не всі освітньо-виховні системи відображають виділені компоненти. Частіше всього мало або частково відображаються взаємозв'язки і впливи виховної й освітньої структур системи. Спостерігається тенденція структурування і широке висвітлення виховної системи навчального закладу (напрямів, технологій, опис різних форм і методів діяльності і т.п.), представлення освітньої підсистеми через здобутки учнів у різних конкурсах, олімпіадах, змаганнях – а поза увагою залишається розуміння цілісності формування особистості, всесторонній і гармонійний розвиток школяра через одночасний вплив на всі сфери – інтелектуальну, духовну, фізичну.

Четвертим параметром виділення варіативності освітньо-виховних систем є параметр *саморозвитку*. Як ми попередньо вже зазначали, для освітньо-виховної системи у процесі її існування характерним є виникнення протиріч, що є основою для реформування та змін, створення нових форм, бо, як і всі соціальні системи, вона підпорядковується всезагальному принципу саморозвитку (за Г.Гегелем, протиріччя – основа будь-якого руху як саморуху). Доведено, що розвиток і саморозвиток детермінуються соціально-економічними чинниками, психофізіологічним потенціалом людини, цілеспрямованістю і, в першу чергу, характером та змістом праці. Професійно-трудові, матеріальні, соціально-статусні й духовні потреби визначають і зумовлюють саморозвиток особистості. Зміст саморозвитку є цілісним комплексом процесів і засобів поступу особистості, задоволенням її пізнавальних і духовних потреб, розкриттям і вдосконаленням природних задатків та здібностей. Основою саморозвитку є самовизначення особистості, яке характеризує широкий діапазон діяльності: від прийняття індивідом життєво важливих рішень до одноактних самотійних учинків. Необхідно враховувати також ставлення особистості: до себе, до інших, до діяльності, до навколишнього світу [388, с. 162]. Враховуючи ці положення, педагоги при моделюванні та розробці освітньо-виховної системи навчального закладу визначають необхідні види діяльності, форми і методи, які сприятимуть розвитку і саморозвитку особистості підростаючого покоління.

На основі вищезазначеного, нами зроблена спроба типологізувати існуючі освітньо-виховні системи загальноосвітніх закладів. Узагальнену типологію освітньо-виховних систем представлено у таблиці 2.3. Зауважимо, що розроблена типологія освітньо-виховних систем не є остаточно завершеною. Подальший розвиток і реформування системи освіти і виховання на різних рівнях ставить нові завдання перед педагогами, науковцями і, відповідно, дослідницька робота з її удосконалення буде продовжуватися.

Таблиця 2. 3.

Типологія сучасних освітньо-виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів

Критерії поділу	Тип освітньо-виховної системи	Вид освітньо-виховної системи
Територіально-географічна ознака	Регіональні	Сільські
		Міські
		Районні
		Обласні
Структурність	Повні	Система навчального закладу
	Часткові (система підрозділу навчального закладу)	Система відповідного ступеня загальноосвітнього закладу (початкової школи, основної, старшої)
		Система гуртка
		Система секції
		Система класу
Домінантність функціонування	Переважаючого одного із компонентів педагогічного процесу	освітоцентрична
		соціоцентрична
		виховноцентрична
Профільність навчального закладу	Поглиблене вивчення навчальних предметів	Гуманітарно орієнтована
		Природничо-екологічно орієнтована
		Фізико-математично орієнтована
		Фізкультурно-оздоровчо орієнтована
		Художньо-естетично орієнтована
	Тип навчального закладу	Освітньо-виховна система ліцею
		Освітньо-виховна система колегіуму
		Освітньо-виховна система гімназії
		Освітньо-виховна система школи
		Освітньо-виховна система школи-інтернату

Продовження таблиці 2. 3.

Концептуальність системи	Авторські (освітньо-виховна система, створена за ідеями видатного педагога (минулого або сучасності))	Освітньо-виховна система Вальфдорської школи
		Освітньо-виховна система школи Монтессорі
		Освітньо-виховна система школи О.Захаренка та ін
	Парадигмально орієнтовані	Система школи життєтворчості
		Система школи повного дня
		Система школи розвитку
		Система школи-родини
		та ін
	Провідний чинник – системоутворююча діяльність, умови середовища та ін.	Освітньо-виховна система – в основі красназничо-пошукова діяльність
		Освітньо-виховна система – в основі еколого-натуралістична діяльність
		Освітньо-виховна система – в основі розвиток обдарованості дитини й ін.

Відмітимо, що концептуальним положенням для нашого дослідження є те, що в розробці типології освітньо-виховних систем ми опиралися на традиційні й інноваційні парадигми формування особистості, намагалися відобразити варіативність навчально-виховної практики середніх навчальних закладів, їх освітньо-виховного середовища; враховували особливості державного, регіонального, місцевого аспекту в розвитку закладу, тенденції сучасного соціального розвитку.

Висновки до другого розділу

Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем передбачала, насамперед, вивчення філософсько-соціальних засад у дослідженні освітньо-виховних систем. Через дослідження процесів становлення і розвитку загальної теорії систем, використання її основних положень різними галузями наукових знань допомогло визначити універсальність та об'єктивність у дослідженні сучасних освітньо-виховних систем. У дослідженні застосовувалися макropідхід, що передбачав дослідження освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу як єдиного цілого у взаємодії з середовищем та мікropідхід – аналіз поділу освітньо-виховної системи на структурні елементи, їх характеристику, визначення властивостей, зв'язків і взаємодії, етапів функціонування, вияв змін, які відбуваються на всіх етапах, визначення закономірностей розвитку.

Встановлено також, що для розширення науково-методичної обізнаності майбутнього педагога у пізнанні особливостей професійної діяльності, оптимізації та перетворенні своєї професійної сфери, покращення процесу формування вмінь знаходити оптимальні, педагогічно доцільні варіанти вирішення практичних проблем необхідно обґрунтувати педагогічні умови функціонування освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів.

Визначивши для проблеми нашого дослідження одну із головних характеристик умов професійної діяльності – освітньо-виховної системи навчального закладу, у роботі виділено й описано закономірності та педагогічні умови їх функціонування. Перша закономірність – кожна освітньо-виховна система має провідну внутрішню мету, в якій відображаються причинно-наслідкові зв'язки, що визначають напрямок розвитку і забезпечують цілісність, стійкість елементів і структури. Друга закономірність – усі компоненти знаходяться в нерозривній єдності, і при посиленні чи послабленні одного із них, суттєво відображається на освітньо-

виховній системі в цілому. Третя закономірність – освітньо-виховна система є відкритою, і її функціонування та розвиток неможливий без впливу різнорівневого соціального середовища (мікро, макро). Закономірності виражаються через принципи функціонування: принцип зворотного зв'язку, принцип адаптації, принцип варіативності, принцип самоуправління й самоорганізації.

Однією з найбільш складних проблем створення типології є встановлення певної своєрідної стійкої інваріанти, відносно якої здійснюється класифікація різноманітних освітньо-виховних систем. На її основі відбувається порівняння освітньо-виховних систем і виокремлюється певна ознака, за якою характеризуються відмінності кожної. Відповідно до цього визначено варіативність як необхідну характеристику освітньо-виховної системи, що відрізняє її від інших.

Аналіз теорії і практики функціонування освітньо-виховних систем уможливив типологізувати їх різноманітність за різними критеріями. В основу типології було покладено такі основні параметри: ціннісно-мотиваційної спрямованості, яка передбачає визначення ціннісного орієнтиру освітньо-виховної системи у досягненні поставлених завдань; цілісності – вияву наявності в системі необхідних компонентів, елементів, які відтворюють певну внутрішню єдність об'єкта, його завершеність; фрактальності та варіативності – різноманіття у спрямованості системи, наявності необхідних елементів та варіації у встановленні їх взаємодії і зв'язків між ними; та критерієм перспектив саморозвитку освітньо-виховної системи, що передбачає диверсифікацію у структурній перебудові освітньо-виховної системи, здатності до різнобічного розвитку, швидкого реагування на нові виклики у вирішенні проблем навчання і виховання підростаючого покоління.

Виокремлено критерії типологізації освітньо-виховних систем: ціннісно-мотиваційна спрямованість, яка передбачає визначення ціннісного орієнтиру освітньо-виховної системи у досягненні поставлених завдань;

цілісність – встановлення необхідних компонентів, елементів системи, які відтворюють внутрішню єдність об'єкта, його завершеність; фрактальність та варіативність – розкриття різноманітності у спрямованості системи, наявності необхідних елементів та варіацій у взаємодії й взаємозалежності; визначення перспектив саморозвитку освітньо-виховної системи, що передбачає диверсифікацію у структурній перебудові освітньо-виховної системи, здатності до різнобічного розвитку, швидкого реагування на нові виклики у вирішенні проблем навчання і виховання підростаючого покоління.

Результати даного розділу відображені в 6 публікаціях, з них: у фахових виданнях [209], у наукових виданнях [218, 222], іноземних публікаціях [531, 532], матеріалах науково-практичних конференцій [215].

РОЗДІЛ 3

Концептуальні засади до побудови структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в освітньо-виховних системах різного типу загальноосвітніх закладів

3.1. Змістова структура професійної компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Провідною ознакою компетентності є діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні із системою необхідних загальних, психолого-педагогічних та фахових знань, що виявляються в умінні особистості робити вибір, керуючись особистісними якостями й адекватно оцінюючи конкретну ситуацію у професійній діяльності та повсякденному житті в умовах постійно змінюваного світу. У сучасних наукових дослідженнях (Н. Бібік [33], Л. Зданевич [181], О. Дубасенюк [160], І. Зимня [182], Н. Кузьміна [258], А. Маркова [295], О. Овчарук [336], О. Пометун [377], О. Шапран [506], В. Шахов [507] та ін.), у яких вивчаються різні аспекти формування компетентності фахівців, у тому числі й педагогів, зазначається що до її складу повинні включатися загальні/соціальні (стосуються кожної особистості й висвітлюють її взаємодію із середовищем), ключові (відображають професійно значущі якості особистості), спеціальні (характеризують продуктивність діяльності та є багатофункціональними) компетенції.

Як зазначається у Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), результатами навчання є сукупність знань, умінь, навичок, інших *компетентностей*, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти.

Аналіз досліджень (О. Антонова [7], В.Гриньова [134], О. Дубасенюк [161], І. Зимня [182], І. Зязюн [186], Н. Кузьміна [258], А. Маркова [294], Н. Ничкало [318], О. Семенов [421], О. Тімець [469], А. Хуторський [496], В. Шахов [507] та ін.), присвячених проблемі компетентності вчителів, показав, що існують різні її види: професійна компетентність, інтелектуальна, інформаційно-технологічна, соціально-перцептивна, технологічна, комунікативна, соціально-психологічна, фахова. Детальне вивчення вказаних видів компетентності дало можливість визначитися з базовою для нашої проблеми компетентністю, обґрунтувати її структуру та охарактеризувати складові. Наголосимо, що існують два підходи у визначенні структури компетентності. З позицій першого підходу, структура розглядається як поєднання різних компонентів: мотиваційного, змістового, процесуального і рефлексивного. За другим підходом відбувається визначення компетентності через комбінацію компетенцій. Найбільш близькою до нашої проблеми підготовки майбутніх учителів роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем є професійна компетентність учителя.

У сучасній науковій психолого-педагогічній літературі поняття “компетентність” характеризується як здатність на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов’язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог та стандартів.

Аналіз літератури з цієї проблеми показує складність, багатомірність трактування понять компетентність і компетенція. В українській освіті на сучасному етапі вже почали оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонують європейські країни. Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає, що компетентний – це такий працівник, який має достатні знання у якій-небудь галузі, який ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний [74, с. 445]. І варто відмітити, що ця категорія відображає не тільки когнітивну

складову, а й особистісні характеристики. Як стверджує А.Вербицький [76, с. 112], це вже усталена особистісна якість або сукупність якостей і мінімальний досвід діяльності у визначеній галузі, що відображає її ставлення до предмета діяльності. Компетентність є оцінною категорією, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження [33, с. 47].

У Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [176].

А компетенція включає сукупність взаємозв'язаних якостей особистості (знань, умінь, способів діяльності, досвіду), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності. Поняття компетенції не можна зводити лише до знань, умінь і навичок. Компетенцію необхідно розглядати як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією або, в більш широкому розумінні, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дія), яка підходить для вирішення проблеми. Це «відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня (у нашому випадку студента), необхідна для його якісної продуктивної діяльності у визначеній сфері» [495, с. 111]. І варто її розглядати як можливий соціально закріплений освітній результат, тобто «реальні вимоги до засвоєння учнями (студентами) сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє у соціумі» [33, с. 49]. Головним ми визначаємо єдність означених якостей, позитивне ставлення до тієї сфери, що охоплена компетенцією, а також особистісні якості, які сприяють ефективному вирішенню проблем.

На сучасному етапі розвитку освіти і виховання основними ознаками

професійної компетентності вчителя є наявні знання для успішної професійної діяльності; розуміння цих знань для практики; набір операційних умінь, володіння алгоритмами вирішення задач; здатність творчо підходити до професійної діяльності. Як підтверджують численні педагогічні дослідження (Н. Кузьміна [256], А. Маркова [294], В. Маслов [297], О. Пехота [369] та ін.) у образі талановитого професійно компетентного вчителя повинні гармонізуватися *інструментальні компоненти* (знання, вміння, активність, самостійність, індивідуальність) та *професійні якості* (тактовність, комунікативність, доброзичливість, емоційна врівноваженість тощо). Для потенціалу сучасного вчителя мають бути характерними:

1. Високий рівень загального розвитку (розуміння сьогоденних соціально-політичних і економічних перетворень, науково-філософський світогляд, глибокі знання, висока загальна професійна культура, соціальна активність, зрілі етичні погляди).

2. Професійне покликання (любов до дітей, потреба навчати і виховувати, захоплення педагогічною роботою, творче ставлення до роботи, потреба в одержанні знань, у формуванні вмінь і навичок професійної діяльності).

3. Професійно важливі якості (педагогічні здібності, готовність до особистісно-професійного саморозвитку, гуманістична спрямованість).

З метою ґрунтовного аналізу проблеми визначення складових професійної компетентності вчителя, здатного працювати в умовах варіативності освітньо-виховних систем розглянемо особливості професійної компетентності вчителя середньої школи відповідно до загальноєвропейських освітніх стандартів. Так у дослідженні О. Огієнко, А. Роляк проаналізовано і сформульовано особливості професійної компетентності вчителів Данії [338, с. 113–119]. Науковці у своєму дослідженні на основі аналізу європейських та освітніх документів Данії з урахуванням загальноєвропейських стандартів і національних особливостей

системи неперервної педагогічної освіти країни сформулювали класифікацію професійних компетентностей учителя середньої школи. До основних професійних компетентностей учителя Данії віднесено: ключові, базові та спеціальні або предметні. *Ключові компетентності* характеризуються необхідністю здійснювати будь-яку професійну (в тому числі й педагогічну) діяльність і охоплюють: *інформаційно-комунікативну* компетенцію: вміння вчителя самостійно шукати, аналізувати та добирати необхідну інформацію; знання інформаційних технологій; володіння технологіями комп'ютерного програмування, включаючи спілкування через інтернет; *соціально-трудова* компетенцію: здатність брати на себе відповідальність; здатність пов'язувати особисті інтереси з потребами суспільства, громади; готовність до самостійного виконання професійної діяльності; *мовну* компетенцію: володіння технологіями усного та письмового спілкування різними мовами; здатність учителя чітко та зрозуміло висловлювати свої думки та почуття, враховуючи внутрішні (змістові) й зовнішні особливості мовлення. До складових базових компетентностей відносять: *організаційні здібності* – здатність учителя організовувати учнівський колектив, управляти освітніми процесами, правильно планувати та коригувати власну діяльність; *дидактичні здібності* – вміння вчителя навчати учнів, передавати навчальний матеріал, чітко і зрозуміло окреслювати проблеми, розвивати в учнів зацікавленість предметом, спонукати учнів до самостійної та активної пізнавальної діяльності; вибирати педагогічно доцільні форми і методи особистісно орієнтованого навчання; *педагогічне мислення*; *пізнавально-креативну компетенцію* – здатність учителя до пізнання особливостей потреб, інтересів учнів, уміння ставити цілі, планувати й аналізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів; *психологічно-перцептивні здібності* – вміння визначати домінанти освіти особистості дитини, розуміти їх унікальність, відчувати тимчасові психологічні зміни у внутрішньому стані дитини та надавати психологічну допомогу; *оціночну компетенцію* – вміння об'єктивно та адекватно оцінювати результати досягнень учнів, ефективність

свої професійної діяльності та діяльності колег, позитивні та негативні риси всієї системи освіти в країні; *консультативну компетентність* – здатність проводити консультації та інші форми психолого-педагогічної підтримки в процесі спільного конструювання майбутньої освітньої траєкторії учня; *компетенцію неперервного самовдосконалення* – здатності учителя розвивати свої професійні знання, вміння та компетентності протягом усього життя. Спеціалізовані або предметні компетентності відображають специфічність фахової предметної сфери в діяльності педагога – це здатність учителя реалізовувати ключові та базові компетентності у процесі викладання основних предметів у школі, що включає *предметно-академічну та дослідницьку компетентності*, які передбачають уміння вчителя постійно оновлювати знання з профільних предметів, проявляти постійну зацікавленість у наукових відкриттях та брати участь у наукових дослідженнях, організовувати та створювати власний стиль педагогічної діяльності [338, с. 115–116]. Запропонована класифікація в цілому відображає загальноєвропейські стандарти. У межах нашого дослідження ми будемо використовувати цей досвід, але з урахуванням специфіки предмету дослідження.

На сьогодні у педагогічній науці виділяють різні види компетентностей майбутнього фахівця: *педагогічна* (О. Дубасенюк [162], Н. Кузьміна [256], А. Хуторской [496] та ін.); *психологічна* (А. Маркова [295]); *соціально-перцептивна* (С. Яценко [521]), *комунікативна* (О. Семеног [421]), *життєва* (І. Яшук [522]), *фахова* (О. Тімець [469]) і особливе місце відводиться *професійній*. Майже в кожному науковому дослідженні у сфері професійної освіти розглядається проблема формування професійної компетентності майбутнього фахівця, визначення її структури, рівнів сформованості. Узагальнено можна виділити два підходи до визначення сутності професійної компетентності: перший – через структурні елементи професійної діяльності, й другий – через інтеграцію сукупності необхідних компетентностей, які ставляться до фахівця. Звичайно, ці два підходи виділені умовно, тільки за

акцентами, які виділяють науковці з метою розкриття сутнісної характеристики цього явища.

У вітчизняній науці проблемою професійної компетентності педагога займається багато науковців. Серед найбільш вагомих розробок виділяються дослідження Г. Балла [17], С. Вітвицької [86], Н. Волкової [96], О. Дубасенюк [158–162], І. Зязюна [184], І. Зимньої [182], Н. Кузьміної [256], О. Матвієнко [299], Н. Ничкало [319], О. Овчарук [335], О. Пометун [378], Г. Троцько [475], О. Шапран [506] та ін.

Поняття «професійна компетентність» розглядається вченими як «стійка, заснована на специфіці мислительних процесів ефективного соціального досвіду, здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємного ставлення і прогнозувати міжособові події» (Н. Кузьміна) [257, с. 10], «індивідуальна характеристика конкретного працівника, ступінь його відповідності вимогам професії» (А. К. Маркова) [295, с. 8], «якість особистості майбутнього фахівця, що характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як й у різні соціальні середовища, входження в які виявляє необхідність виконувати різні соціальні ролі» (О. Дубасенюк) [385, с. 11].

Загальними структурними складовими професійної компетентності вчені визначають: знання, пізнавальні навички, практичні навички, емоції, ставлення, цінності та етика, мотивація, котрі поєднуються взаємовідповідними зв'язками з метою мобілізації для активної діяльності [335, с. 10–11]. Важливим компонентом виділяють також установку на постійне професійне й особистісне удосконалення, самореалізацію і самовиховання. І, як зазначає О. Артамонова, обов'язковою є наявність професійного інтересу й потреби в бажанні стати компетентним спеціалістом [9, с. 32]. Найбільш дослідженою є професійна компетентність педагогічного працівника. Так, наприклад, Н. Кузьміна визначає професійну компетентність як здатність педагога перетворювати діяльність на засіб формування особистості й у її структурі виділяє такі складові: спеціальна,

методична, соціально-психологічна, диференціально-психологічна й аутопсихологічна [257, с. 60]. На думку І. Зимньої, результативно-цільовою основою компетентнісного підходу є ключові компетентності, які можна поділити на три групи [182, с. 23]. Теоретичною основою виділення таких груп стали психологічні положення про людину як суб'єкта спілкування, пізнання і праці (Б. Ананьєв), характеристика людини через систему відношень до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В. Мясіщев), а також розуміння компетентності людини як важливого акмеологічного вектора розвитку (Н. Кузьміна) і її професіоналізм (А. Маркова). До виділених компетентностей І. Зимня відносить:

- компетентності, що характеризують особистісне ставлення людини до самої себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності (компетентності здоров'язбереження, ціннісно-сислової орієнтації, інтеграції, громадянськості, самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку особистості й предметної рефлексії);

- компетентності, що характеризують соціальну взаємодію, взаємодію особистості з іншими людьми: компетентності соціальної взаємодії, спілкування;

- компетентності, що характеризують діяльність людини у всіх проявах (типах, формах): компетентності пізнавальної діяльності, власне діяльності, компетентності у спілкуванні.

В. Шахов виділяє базову педагогічну компетентність, яка є інтегральним особистісним утворенням, що забезпечує ефективність здійснення педагогічної діяльності в системі професійних відносин та передбачає усвідомлення розуміння гуманістичних цінностей для професійної діяльності вчителя, опанування теорією й педагогічними технологіями для успішного виконання функцій загальнопедагогічної діяльності й професійно-особистісного розвитку [507, с. 153]. Виділена компетенція включає: дидактичну, виховну, рефлексивну, комунікативну, діагностичну, організаторську та інформаційну.

Важливо наголосити, що для з'ясування сутнісної характеристики професійної компетентності вчителя необхідно окреслити і проаналізувати її структуру, наповнюваність. Найчастіше дослідники виділяють такі складові компетентності: знання (когнітивна), діяльнісна (операційно-діяльнісна, технологічна), мотиваційна (ціннісно-орієнтаційна). У визначенні змісту базової педагогічної компетентності майбутніх учителів В. І. Шахов виділяє когнітивний, аксіологічний, діяльнісно-творчий та особистісний компонент [507, с. 153].

Більш детально виокремлення структурних компонентів компетентності розглядає А. Хуторський [495]. Дослідник у порівнянні з традиційними освітніми параметрами виділяє освітні компетенції, які є вимогою до освітньої підготовки і виражають сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня (студента) по відношенню до визначеного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісної й соціально значущої продуктивної діяльності [там же, с. 113–114]. Зміст таких компетенцій повинен включати: назву компетенції, тип (ключова, загальнопредметна, предметна), коло реальних об'єктів дійсності, по відношенню до яких вводиться компетенція; соціально-практична обумовленість і значущість компетенції; смислові орієнтації учня (студента) по відношенню до цих об'єктів, особистісна значимість компетенції; знання про ці об'єкти; уміння і навички, що відносяться до цих об'єктів; способи діяльності з передбаченими об'єктами; мінімально необхідний досвід діяльності у межах означеної компетенції та індикатори – приклади, зразки навчальних і контрольних завдань з визначення рівня компетентності учня (за ступенями навчання).

Отже, на основі аналізу теоретичних праць з означеної проблеми та практичного педагогічного досвіду ми виокремили такі структурні компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя:

1. Науково-теоретична компетентність.
2. Соціальна компетентність.

3. Полікультурна компетентність.
4. Комунікативна компетентність.
5. Інформаційно-технологічна компетентність.
6. Компетентність самоосвіти та саморозвитку.
7. Компетентність продуктивної творчої діяльності.
8. Методична компетентність.
9. Особистісна компетентність.
10. Фахова або предметна компетентність.

Змістово-структурна характеристика виділених компонентів професійної компетентності подана у Додатку В.

Кожний вид компетентності передбачає реалізацію таких чотирьох взаємозалежних компонентів: мотиваційний, когнітивний, операційний і рефлексивний. Визначення цих компонентів є обов'язковим у всіх видах компетентностей, які в сукупності складають цілісну професійну компетентність майбутніх учителів. Когнітивний компонент кожної із визначених складових професійної компетентності майбутнього вчителя передбачає формування необхідних професійно спрямованих знань для виконання професійних обов'язків, операційний – вміщує систему необхідних умінь і навичок організації та здійснення професійної діяльності, мотиваційний – включає систему мотивів, ціннісних орієнтацій; рефлексивний – сукупність особистісних характеристик, які визначають здатність майбутнього вчителя здійснювати самооцінку, самоаналіз, контроль за власною діяльністю, навички саморозвитку і самовдосконалення.

Теоретичне вивчення професійної компетентності дозволило нам систематизувати її основні характеристики: сукупність професійно значущих знань і вмінь, що визначають результати праці; обсяг навичок виконання професійних завдань, набір особистісних якостей і властивостей; єдність змістової та операційної складової готовності вчителя до праці та ін. Професійна компетентність може бути представлена набором різних компетентностей. Зокрема, у державних стандартах вищої освіти вказується,

що це може бути і загальнопредметна і спеціально-предметна компетентності; або ж інтегральна професійна компетентність [176]. Ми виходили із положення, що професійна компетентність учителя є сукупністю складових компетентностей (Н. Кузьміна). Таким чином, беручи до уваги значущість вищевикладеного, зазначимо, що визначення компетентності, де була б комплексно відображена базова для проблеми нашого дослідження компетентність учителя, у науковій літературі не відображено.

Професійну компетентність учителя ми визначаємо як багатоаспектне інтегральне особистісне утворення, яке включає широку професійну та загальну ерудицію, систему необхідних умінь, навичок і способів виконання професійних дій, сукупність професійно-ціннісних ставлень та досвід дослідницької діяльності, і яка є критерієм становлення вчителя-професіонала.

Враховуючи специфічність професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя виокремлюємо *педагогічно-спеціалізовану компетентність*, яка вміщує сукупність необхідних знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень та досвіду творчої дослідницької діяльності, що забезпечують успішне виконання вчителем своєї професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Це спеціальна компетентність, яка є складовою професійної компетентності вчителя і відображає специфічність і своєрідність структури педагогічної діяльності в сучасних умовах. До такої педагогічно спеціалізованої компетентності, зокрема, можна віднести: педагогічно-спеціалізовану компетентність майбутнього вчителя щодо формування творчого мислення учнів, педагогічно-спеціалізовану компетентність майбутнього вчителя активізації навчального процесу, роботи з обдарованими учнями та ін. На рис. 3.1 представлено схематично структуру професійної компетентності вчителя із визначенням місця педагогічно-спеціалізованої компетентності у структурі професійної компетентності.

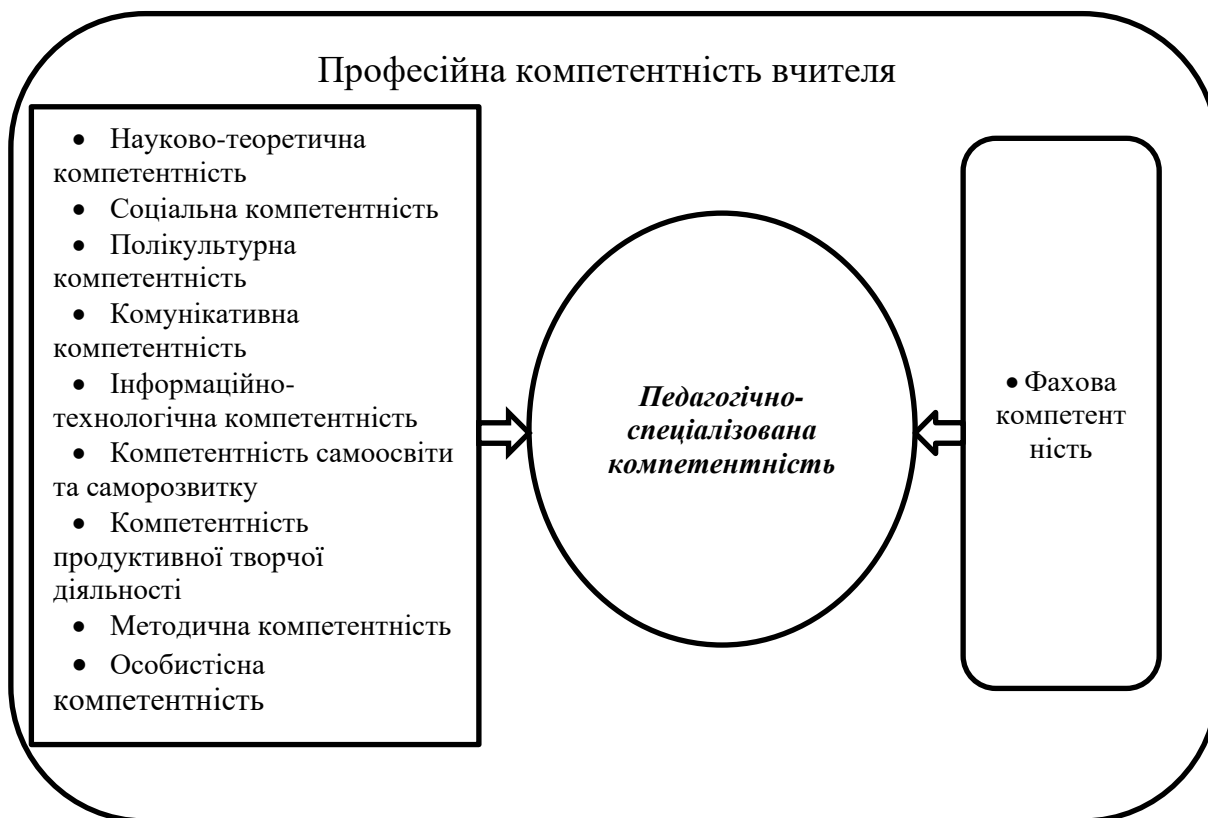


Рис. 3.1 Структура професійної компетентності вчителя

Компетентність учителя здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем, як педагогічно-спеціалізована, є освітньою компетентністю й означає інтегральне особистісне утворення, яке включає володіння теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і методичними знаннями про сутність, ознаки, особливості та типологію освітньо-виховних систем, узагальненими знаннями та способами виконання професійних дій педагога в умовах їх варіативності, сукупністю професійно-ціннісних відносин та досвідом дослідницької діяльності в конкретному освітньо-виховному середовищі загальноосвітнього закладу. Зрозуміло, що формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах освітньо-виховних систем невід’ємно пов’язане із формуванням професійної компетентності в цілому, так як розроблена компетентність є інваріантним складником професійної компетентності

вчителя.

Відповідно професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах розглядається як комплексний педагогічний процес формування професійної компетентності, ядром якої є педагогічно-спеціалізована компетентність майбутнього вчителя в умовах різних типів освітньо-виховних систем, що відбувається у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення фахової підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Структурно-змістова характеристика поняття «педагогічно-спеціалізована компетентність учителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем» розглядається нами через набір компетенцій, які відображають специфічність і предметну спрямованість такої підготовки (Додаток Г.) Нами виділено компетенції, які забезпечують можливість вчителю виявити професійні та особистісні здібності, знання й уміння, і на цій основі оцінити рівень досягнень вчителя. Розвиток цих компетенцій дасть змогу педагогу швидко й оперативно орієнтуватися у змінних умовах праці різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх навчальних закладів, бути готовим до професійної самоосвіти та саморозвитку. Змістову структуру педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем представлено на рис.3.2.



Рис.3.2. Змістова структура педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Мотиваційно-ціннісна компетенція включає сформованість у майбутніх учителів професійних і особистих інтересів та потреб, позитивної мотивації у виборі професійної діяльності, ціннісних орієнтацій навчання, пов'язаних з розумінням особливостей майбутньої професійної діяльності в різних освітньо-виховних системах, осмислення ролі й призначення вчителя в суспільстві, уміння вибирати цільові і змістові установки своїх дій і вчинків для формування власної професійної стратегії й вдосконалення своїх професійних якостей.

Предметна компетенція передбачає у межах вивчення педагогічних дисциплін засвоєння теоретичних знань про концепцію освітньо-виховних систем (сутність освітньо-виховної системи, розуміння її особливостей, етапів розвитку, умов функціонування, типології), методичних знань про особливості професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, специфіку освітньо-виховного середовища конкретного навчального закладу, його особливостей, знань про цінності, які визначають розуміння значущості професійної діяльності вчителя, його ролі у навчанні й вихованні особистості, у створенні умов для її розвитку, саморозвитку і вдосконалення.

Технологічна компетенція передбачає оволодіння студентами – майбутніми вчителями – необхідним комплексом професійних умінь (аналітичними, прогностичними, організаційними, комунікативними, конструктивними), необхідними для реалізації професійної стратегії в умовах конкретного навчального закладу з урахуванням специфіки його освітньо-виховної системи; уміннями самостійно приймати виважені рішення.

Інформаційно-дослідницька компетенція включає оволодіння майбутніми вчителями уміннями здійснювати науково-дослідницьку діяльність з учнями та розвивати їх нахили і здібності; проводити пошук, обробку, узагальнення та систематизацію необхідної інформації; поглиблення психолого-педагогічних і фахових знань, які є основою для вироблення і реалізації оптимальних рішень в умовах варіативності освітньо-виховних систем

навчальних закладів.

Педагогічно-спеціалізована компетентність включає *компетенцію самопізнання і самооцінки*. Оволодіння цією компетенцією майбутніми вчителями дає можливість на основі вивчення особистісних якостей формувати у студентів уміння самоактуалізації, самоконтролю і самооцінки у процесі організації й здійснення професійної діяльності та її результатів в умовах педагогічного середовища конкретного навчального закладу, яке сформувалося відповідно до особливостей освітньо-виховної системи; здатності до самонавчання в професійному й особистому вдосконаленні.

Для визначення найбільш важливих знань і професійних умінь, необхідних для роботи вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем нами було проведено опитування. У ньому взяло участь 155 чоловік, із них 82 студента-випускника (спеціалісти і магістри) Житомирського державного університету імені Івана Франка і 73 експерти (вчителі, заступники директорів з виховної роботи м.Житомира та Житомирської області, які проходили стажування в Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти). Оцінку узгодженості між експертами ми визначали на основі обрахунку коефіцієнта конкордації за формулою частотного показника [497, с.50-51].

$v_i = \frac{m_i}{m}$, де m_i – число КЕ (кандидата у експерти), який вибрав i -тий показник і m – загальне число КЕ (кандидатів у експерти).

Інтервал значень v_i може бути:

$0,5 \leq v_i < 0,7$ – задовільна узгодженість;

$0,7 \leq v_i < 0,9$ – добра узгодженість;

$0,9 \leq v_i < 1$ – повна узгодженість.

За проведеними підрахунками ми отримали коефіцієнт $v_i = 0,81$, що означає добру узгодженість висновків експертів і дає підстави стверджувати про їх компетентність в оцінці отриманих результатів дослідження.

Досліджуваним було запропоновано визначити ступінь значущості знань і

групи умінь за рівнями: «3» – дуже важливі, «2» – важливі, «1» – необов’язкові й «0» – знання або уміння не має значення.

Таблиця 3. 1.

Результати оцінювання ступеня значущості знань педагогічно спеціалізованої компетентності майбутніх учителів

Групи знань	Характеристика	Студенти				Експерти			
		«3»	«2»	«1»	«0»	«3»	«2»	«1»	«0»
Категорії і поняття	Визначення понять: «педагогічна система», «освітньо-виховна система», «типологія освітньо-виховних систем», «освітньо-виховне середовище навчального закладу», «модель школи майбутнього», «педагогічно-професійна компетентність вчителя», «педагогічно спеціалізована компетентність вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем»	7 (8%)	6 (7%)	52 (61%)	20 (23%)	40 (55%)	21 (29%)	8 (11%)	4 (5%)
Сутність та властивості освітньо-виховної системи навчального закладу	Сутнісна характеристика «освітньо-виховної системи»: ознаки, структура, функціонування, етапи розвитку. Історія становлення та розвитку освітньо-виховних систем у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці і практиці.	9 (11%)	11 (13%)	54 (63%)	11 (13%)	52 (71%)	10 (14%)	9 (12%)	2 (3%)

Продовження таблиці 3. 1.

Типологія освітньо-виховних систем	Сутнісна характеристика освітньо-виховних систем різного типу і виду, педагогічні умови та особливості їх функціонування.	9 (11%)	9 (11%)	59 (69%)	8 (9%)	55 (76%)	15 (20%)	2 (3%)	1 (1%)
Розробка та реалізація професійної стратегії	Поняття про життєві та професійні стратегії особистості. Проектування професійної стратегії. Вплив різних освітньо-виховних систем на реалізацію професійної стратегії вчителя.	9 (11%)	9 (11%)	61 (71%)	6 (7%)	60 (82%)	12 (17%)	1 (1%)	-
Методичний інструментарій педагогічної діяльності вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем	Знання про методи, форми, прийоми і засоби викладацької, виховної і дослідницької професійної діяльності вчителя в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу.	27 (32%)	29 (34%)	23 (27%)	6 (7%)	64 (88%)	8 (11%)	1 (1%)	-

Як показано у таблиці 3.1, важливість необхідних знань для роботи вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем визначалася і студентами, і експертами передусім через призму їх використання в конкретних умовах навчального закладу.

Аналіз результатів опитування показав, що в основному і студенти-випускники й експерти-вчителі розуміють важливість для професійної діяльності знань про освітньо-виховні системи, їх характеристику, типологію. Однак, зауважимо, що 62 вчителі (85% опитуваних) виділяють вагомість знання сутнісної сторони категорій, їх означення, властивостей. Це можна пояснити їх прагненнями дослідити теоретичні основи цього

педагогічного явища і виявити можливості впливу, керування з метою досягнення позитивних змін. А у студентів, поки що не так яскраво виявляються такі прагнення. Лише 20 чоловік (24% опитуваних) зазначили важливість знань про сутнісні характеристики поняття «освітньо-виховні системи», ознаки та класифікацію. На нашу думку, це пояснюється низьким рівнем теоретичного осмислення сутнісного значення цього педагогічного явища для професійної діяльності, недостатністю усвідомлення взаємозв'язку цих знань з розв'язанням професійно важливих завдань.

Одностайність високої оцінки і студентів, і вчителів важливості й необхідності оволодіння методичним інструментарієм для роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів виявляє розуміння обох груп опитуваних того, що позитивні результати професійної діяльності напряму залежать від успішного володіння системою методів педагогічного впливу. Зі сторони вчителів це пояснюється досвідом діяльності, а зі сторони студентів, як ми вважаємо, – оцінкою досвіду вчителів, з якими співпрацювали студенти, власними успіхами і недоліками у процесі адаптації до педагогічної діяльності під час проходження різного виду педагогічної практики. Важливо відмітити одностайність оцінки студентів та вчителів важливості у професійній підготовці знань про розробку та реалізацію професійної стратегії вчителя.

Таблиця 3.2

Результати оцінювання ступеня значущості умінь педагогічно спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем їх характеристика та оцінка

Групи умінь	Характеристика	Середній бал оцінювання	
		Студенти	Експерти
1.Гностичні уміння	1.1. Вивчати й аналізувати педагогічні явища, події, факти і співвідносити їх із особливостями освітньо-виховної системи навчального закладу.	2	3
	1.2. Виділяти і формулювати провідні цілі професійної діяльності в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу.	1	2

Продовження таблиці 3. 2.

	1.3. Аналізувати психолого-педагогічну, соціальну та методичну літературу для створення власної стратегії педагогічної діяльності в умовах конкретного навчального закладу.	3	3
	1.4. Відбирати необхідну інформацію для професійного саморозвитку.	2	3
	1.5. Вчити учнів визначати власні інтереси, нахили, здібності з метою саморозвитку та формування стратегії особистісного зростання.	3	3
	Загальний бал	2	3
2. Аналітичні уміння	2.1. Здійснювати системний аналіз структури, визначати особливості функціонування освітньо-виховної системи навчального закладу.	2	2
	2.2. Визначати тип і вид освітньо-виховної системи навчального закладу, адекватно сприймати і критично оцінювати позитивні й негативні сторони в її організації й функціонуванні.	1	2
	2.3. Аналізувати причини виникнення, протиріччя і проблематику педагогічних ситуацій, що виникають в умовах взаємодії вчителя з учасниками навчально-виховного процесу.	2	3
	2.4. Оцінювати результати власної педагогічної діяльності та діяльності колег в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу, визначати позитивні сторони та недоліки.	1	3
	2.5. Вчити учнів аналізувати об'єкти, процеси, події власного життя та життя оточуючих; робити висновки і визначати перспективи розвитку, сприятливого для особистості в її мікро і макрооточенні.	3	3
	Загальний бал	2	2
3. Конструктивні уміння	3.1. Усвідомлено і самостійно приймати рішення у ситуаціях, що виникають у професійній діяльності вчителя.	2	3
	3.2. Вибирати власну професійну позицію, стратегію педагогічної діяльності відповідно до специфіки й особливостей освітньо-виховної системи навчального закладу.	1	3
	3.3. Планувати та проводити викладацьку, виховну і дослідницьку діяльність в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу на основі творчого підходу.	3	3
	3.4. Брати відповідальність за процес і результати власної професійної діяльності.	1	3
	3.5. Вчити учнів вибирати, приймати і реалізовувати стратегію особистісного зростання і самореалізації.	1	2
	Загальний бал	2	3

Продовження таблиці 3. 2.

4.Комунікативні уміння	4.1. Уміння слухати і чути іншого, грамотно висловлювати свою думку.	2	3
	4.2. Керувати і коригувати свою поведінку в процесі спілкування.	3	3
	4.3. Встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями, батьками, педагогами, іншими людьми у процесі професійної діяльності й у життєвих ситуаціях.	3	3
	4.4. Розв'язувати конфліктні й не конфліктні ситуації у процесі взаємодії з різними учасниками навчально-виховного процесу.	2	3
	4.5. Вчити учнів встановлювати доброзичливі стосунки з людьми, формувати уміння розв'язувати різні життєві ситуації на засадах гуманності й толерантності.	2	3
	Загальний бал	2	3
5. Проективні уміння	5.1. Аналізувати підручники, посібники, дидактичні матеріали, методичну літературу для цілей проектування цілісного навчально-виховного процесу в освітньо-виховній системі навчального закладу.	1	2
	5.2. Прогнозувати на основі аналізу досягнутих результатів перспективи професійного розвитку в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу.	1	2
	5.3. Розробляти і реалізовувати власні педагогічні проекти на основі особливостей освітньо-виховної системи навчального закладу.	3	3
	5.4. Моделювати можливі педагогічні ситуації, варіанти взаємодії з учнями, їх батьками і вчителями-предметниками та методи виховного впливу з метою їх вирішення.	1	3
	5.5. Вчити учнів проектувати на основі індивідуальних особливостей стратегію особистого та професійного саморозвитку і самореалізації.	2	2
	Загальний бал	2	2
6.Дослідницькі уміння	6.1. Здійснювати пошук, аналіз і обробку інформації, отриманої із різних джерел (наукових видань, періодики, інтернет-ресурсів).	3	3
	6.2. Визначати і розробляти наукові проекти (учнівські, професійні) в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу.	3	3
	6.3. Використовувати евристичний пошук і методи науково-педагогічного дослідження.	2	2
	6.4. Проводити аналіз власного досвіду наукових досліджень та досвіду інших учителів.	2	3
	6.5. Вчити учнів розробляти і реалізовувати наукові проекти, здійснювати аналіз отриманих результатів.	2	2
	Загальний бал	2	2

Аналіз відповідей, які стосуються необхідних умінь, дав можливість виявити у студентів таку тенденцію: вищим балом вони оцінюють необхідні уміння вчителя для роботи в умовах варіативності освітньо-виховної системи, що характеризують систему ставлення особистості до самого себе (Я-концепція), і нижчим балом уміння, необхідні для навчання учнів різним аспектам людської діяльності. Це, на нашу думку, пояснюється тим, що студенти більше зорієнтовані на свою особистість (особисті знання, уміння, навички організовувати і здійснювати професійну діяльність), а не на особистість учня. Крім того, у студентів недостатньо педагогічного досвіду у вирішенні основних навчально-виховних завдань, і вони ще недостатньо розуміють важливість і необхідність оволодіння професійними уміннями навчання і допомоги учням у вирішенні різних проблем життя.

Результатом розробки педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем є обґрунтування критеріїв та показників рівня її оцінювання (схематично представлено на рис.3.3).

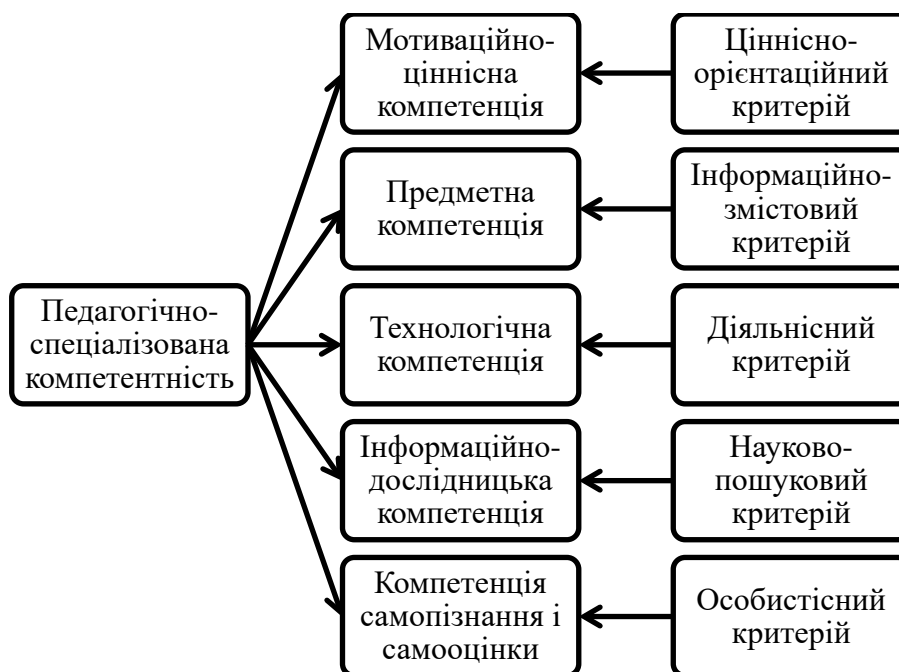


Рис.3.3 Критерії оцінювання педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Загальноприйнятим визначенням сутності критерію як засобу для судження; як підстави, на основі якої виставляється оцінка, дається визначення або класифікація чогось; як мірило оцінки [74, с.465], а показника як ознаки критерію, що служить конкретним виявленням сутності якостей і властивостей явища, процесу, який підлягає вивченню, тобто це наочні дані про результати чого-небудь [74, с. 838]. При цьому критерій стосовно показників виконує, як правило, інтегруючу функцію, тоді як показники, навпаки, уточнюють, конкретизують критерій, розкриваючи його якісно-оцінні характеристики.

Важливо при цьому дотримуватися певних вимог, які забезпечать об'єктивність і вірогідність дослідження. Серед основних, як правило, визначають: суттєвість досліджуваного явища, виявлення його типових ознак і характеристик; ясно, чітко і коротко формулювати специфіку того, що перевіряє дослідник. Необхідно, щоб критерії були максимально об'єктивними, однозначними, наскільки це можливо в науковій педагогічній галузі, щоб уникнути суперечливості в оцінці ознак різними дослідниками; адекватними, валідними і нейтральними по відношенню до досліджуваного явища; критерії також повинні бути представлені сукупністю, яка виражає повноту й охоплює всі суттєві характеристики явища або процесу, що досліджується [324, с. 142–143]. Нагадаємо, що педагогічно-спеціалізована компетентність є складовою професійної компетентності й має відображати своєрідність структури педагогічної діяльності в сучасних умовах, тобто включати сукупність необхідних знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень та досвіду творчої дослідницької діяльності, що забезпечать ефективне виконання вчителем своєї професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Наведемо сутнісно-змістову характеристику розроблених критеріїв і показників оцінювання професійної компетентності, яка включає педагогічно-спеціалізовану компетентність вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем (таблиця 3. 3).

Таблиця 3. 3.

Критерії і показники оцінювання педагогічно-спеціалізованої компетентності вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Складові педагогічно-спеціалізованої компетентності	Критерії	Показники
<i>Мотиваційно-ціннісна компетенція</i> (узгодженість професійних та особистісних інтересів, суспільно значуща спрямованість в організації навчання і виховання школярів, позитивна мотивації навчально-пізнавальної та професійно орієнтованої діяльності; гуманістичні цінності у здійсненні професійної діяльності)	<i>Ціннісно-орієнтаційний</i> (рівень сформованості професійно важливих цінностей, інтересів й мотивів до професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем)	<i>Усвідомлення</i> цінності педагогічної професії, гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу, <i>здатність</i> вибору власної позиції та стратегії педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу; <i>наявність</i> мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності
<i>Предметна компетенція</i> (глибокі знання та розвинені уміння з фундаментальних і спеціальних педагогічних дисциплін)	<i>Інформаційно-змістовий</i> (рівень сформованості необхідних знань для роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем)	<i>Системність, цілісність</i> теоретичних знань основних положень концепції освітньо-виховних систем, їх міждисциплінарна спрямованість; <i>обізнаність</i> зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем
<i>Технологічна компетенція</i> (професійні уміння здійснювати педагогічну діяльність (аналітичні, прогностичні, організаційні, комунікативні, конструктивні)	<i>Діяльнісний</i> (рівень сформованості професійних умінь здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем)	<i>Комплексність і системність</i> умінь визначати педагогічно доцільний зміст, форми і методи педагогічної взаємодії в умовах різних освітньо-виховних систем; <i>наявність</i> умінь розробляти і реалізовувати професійну стратегію в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу, відповідно до змін і коректив її функціонування

Продовження таблиці 3. 3.

<i>Інформаційно-дослідницька компетенція</i> (самостійний пошук, обробка та представлення наукової інформації, проведення науково-педагогічної дослідницької роботи зі школярами)	<i>Науково-пошуковий</i> (рівень сформованості знань і умінь здійснювати наукове дослідження специфіки освітньо-виховної системи навчального закладу; розробка та реалізація програми наукових пошуків у роботі зі школярами в цих умовах)	<i>Комплексність</i> знань й умінь майбутніх учителів здійснювати наукове вивчення освітньо-виховних систем навчальних закладів; <i>продуктивність</i> умінь розробляти та реалізовувати програми наукового пошуку та власну професійну стратегію в умовах варіативності освітньо-виховних систем
<i>Компетенція самопізнання і самооцінки</i> (знання про власну особистість, способи пізнання; наявність адекватної самооцінки, професійної впевненості та самоконтролю і самоорганізації, здатність до саморозвитку)	<i>Особистісний</i> (рівень сформованості професійно важливих знань про власну особистість, умінь самоорганізації, навиків саморозвитку й самовдосконалення)	<i>Системність</i> знань про особистісний розвиток професійно важливих якостей, сформованість спрямованості на самовдосконалення, <i>наявність</i> умінь та навичок адаптації до умов різних освітньо-виховних систем

Отже, виділені й охарактеризовані компетенції та критерії оцінювання педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність вчителем в умовах варіативності освітньо-виховних систем є основою для визначення рівня її сформованості у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

3.2 Критерії та показники рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем

З метою визначення рівня сформованості компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем була розроблена методика діагностики, яка

включає адекватні методики і спеціально розроблені завдання до кожного критерію (Додаток Ж). Відзначимо, що при розробці діагностичного інструментарію ми зіткнулися з труднощами, пов'язаними із відсутністю комплексної методики щодо вивчення рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. З огляду на це, експериментально-діагностична робота ґрунтувалася на синтетичному поєднанні окремих методик, шкал і показників діагностики та розробки авторських анкет, творчих завдань, розв'язання кейсів, дослідницьких завдань.

На сучасному етапі в основному в педагогічних дослідженнях активно використовуються науковцями кількісні методи, засновані на застосуванні математичного апарату. Це зумовлено тим, що їх застосування забезпечує чіткість і строгість у розумінні вихідних даних, логіку постановки задачі та її розв'язання, надійність в аналізі та інтерпретації отриманих результатів. При плануванні результатів експерименту суттєвого значення набувають статистичні методи, які дають можливість:

- компактно й інформативно описати результати експерименту;
- встановити ступінь достовірності подібності і відмінності досліджуваних об'єктів на основі результатів виміру їх показників;
- аналізувати наявність або відсутність залежності між різними показниками;
- кількісно описати такі залежності;
- виявити інформативні показники;
- класифікувати досліджувані об'єкти і прогнозувати значення їх показників і характеристик та ін. [439, с. 225].

Варто відмітити, що на практиці в процесі наукового дослідження виникають труднощі, пов'язані з тим, що одна частина критеріїв має якісний характер, а інша – кількісний. Якісні критерії також можуть мати бінарне значення (наприклад, «так/ні» чи «наявний/відсутній») або певну лінгвістичну шкалу

значень (коли рівень розвитку якої-небудь характеристики студента виражається термінами «слабкий», «недостатній», «середній», «високий» і т.п.). У такому випадку бажано одночасно подавати показники і в кількісних оцінках – балах.

Відповідно до таксономії навчальних цілей (Б. Блум, Д. Кратвелл, М. Кларін) визначимо особливості пізнавальної (когнітивної), афективної (емоційно-ціннісної) та психомоторної (маніпулятивної, діяльнісної) сфер професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. До когнітивної (пізнавальної) сфери вчені відносять цілі, що пов'язані з процесами запам'ятовування та відтворення вивченого матеріалу для розв'язання відповідних завдань, які передбачають переосмислення особистістю (учнем, студентом) засвоєних знань, їх перетворення і комбінацію стосовно вивчених ідей, положень, методів (способів дій). Навчальні цілі афективної (емоційно-ціннісної) характеризують формування емоційно-ціннісного ставлення особистості до оточуючого світу – від простого сприйняття, інтересу до їх засвоєння й активного прояву. Це особливо важливо саме для майбутнього вчителя, для усвідомлення і формування його інтересів, нахилів, розвитку педагогічних здібностей, емпатійних навичок, необхідних у його професійній взаємодії з учнями, батьками, колегами; оцінки їх важливості в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу. Ця сфера передбачає також обов'язковий прояв сформованих компонентів у практичній діяльності під час навчальних занять, педагогічної практики, науково-дослідної роботи та ін., що тісно пов'язує її з психомоторною сферою, навчальні цілі якої передбачають безпосереднє формування необхідних професійно спрямованих умінь та навичок. Більш детальний аналіз означеного (структурно-змістова характеристика навчальних цілей професійної підготовки майбутніх учителів у досліджуваній сфері) представлено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Структурно-змістова характеристика навчальних цілей у сферах професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем (за Б.Блумом)

Пізнавальна (когнітивна сфера)		
Категорії	Сутнісна характеристика категорії	Змістова характеристика категорії щодо формування в майбутніх учителів педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем
Знання	Передбачає запам'ятовування і відтворення вивченого матеріалу, основна риса – пригадування відповідних відомостей.	Студент: <i>знає</i> (запам'ятовує і відтворює) зміст поняття «педагогічна система», «освітньо-виховна система», «варіативність освітньо-виховних систем»; структура, типологія, педагогічні умови організації та функціонування освітньо-виховних систем; визначені категорії, факти, події, персоналії в історії становлення та розвитку освітньо-виховних систем вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки і практики; <i>володіє</i> знаннями про педагогічні умови функціонування різних освітньо-виховних систем, етапи розвитку, педагогічний інструментарій педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, систему методів, форм, прийомів і засобів педагогічної взаємодії зі школярами, батьками та педагогами в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу.

Продовження таблиці 3. 4.

Розуміння	Передбачає здатність особистості здійснювати мислительний процес, що спрямований на виявлення істотних рис, ознак, якостей, властивостей і зв'язків предметів, явищ і подій дійсності та на цій основі формулювати теоретичні поняття, виділяти провідні ідеї, закони; інтерпретувати зміст матеріалу відповідно до поставлених педагогічних завдань.	Студент <i>розуміє</i> сутнісну характеристику основних понять теорії освітньо-виховних систем, структурно-функціональні зв'язки елементів різних за типологією освітньо-виховних систем; <i>знаходить</i> логічні причинно-наслідкові зв'язки встановлення педагогічних умов їх функціонування, <i>перетворює</i> словесний опис системи в схему, діаграму.
Застосування	Визначає уміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і у нових ситуаціях – застосування понять, правил, методів, принципів, законів, теорій, що передбачає більш високий рівень володіння матеріалом порівняно з розумінням.	Студент <i>використовує</i> педагогічні поняття в концепції освітньо-виховних систем, принципи професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, <i>застосовує</i> педагогічно доцільні для конкретного навчального закладу методи, прийоми і форми педагогічної взаємодії з учнями, батьками, колегами (формування загальнопредметних, професійно спрямованих і фахових умінь і навичок).
Аналіз	Визначає вміння логічно і послідовно структурувати матеріал з метою визначення елементів, причинно-наслідкових зв'язків; виділяти головне і другорядне, переваги та недоліки в аналізі явища, події, процесу.	Студент <i>виділяє</i> структурно-змістові характеристики освітньо-виховної системи, може визначити її тип і вид, <i>встановлює</i> причинно-наслідкові зв'язки проведених коригувань в організації й функціонуванні різних типів систем і корекцій педагогічної діяльності, <i>вміє</i> розв'язувати педагогічні задачі різного рівня складності, які пов'язані із застосуванням знань про освітньо-виховну систему закладу.

Продовження таблиці 3. 4.

Синтез	Передбачає інтегрованість знань, сформованість умінь комбінувати елементи знань про ціле з метою отримання нового, інноваційного; скласти план власної професійно спрямованої діяльності в конкретних умовах навчально-виховного процесу закладу, проявляти власне бачення у вирішенні педагогічних завдань, застосування творчого підходу.	Студент <i>володіє</i> інтегрованими знаннями про освітньо-виховні системи, історію їх становлення, педагогічні умови організації й функціонування, особливості освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу; на основі цих знань <i>вибирає</i> педагогічно доцільну стратегію власної професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем із застосуванням творчого підходу.
Оцінка	Визначає уміння особистості оцінювати інформацію (сутність понять, фактів, подій, правил, положень, теорій), практичний досвід на основі внутрішніх (структурних, функціональних, логічних) і зовнішніх (відповідно поставлених цілей), які визначаються самостійно або під керівництвом педагога і є результатом усіх попередніх категорій.	Студент <i>оцінює</i> достовірність і науковість інформації, отриманої самостійно або від педагога, яка стосується проблем професійно-педагогічної діяльності вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем; на основі внутрішніх критеріїв <i>оцінює</i> її відповідність і значущість для майбутньої життєвої й професійної діяльності; на основі зовнішніх критеріїв <i>визначає</i> значущість продуктів діяльності через призму професійної спрямованості; рівень власних досягнень у сформованості компетентності роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.
Афективна (емоційно-ціннісна) сфера		
Сприйман ня	Передбачає готовність і здатність особистості сприймати предмети і явища оточуючої дійсності в сукупності їх якостей і частин через призму майбутньої професійної діяльності. Цей процес	Студент проявляє <i>усвідомлення</i> важливості оволодіння професійно значущими знаннями, необхідності набуття професійних умінь та навичок для майбутньої діяльності, враховуючи особливості умов варіативності освітньо-виховних систем; <i>потребу формування</i>

	<p>базується на властивостях концентрації й стійкості уваги особистості та включає такі компоненти: усвідомлення; готовність і бажання сприймати; вибірковість уваги.</p>	<p>навиків професійного саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти і самовиховання; <i>чутливість</i> до проблем і потреб інших (учнів, батьків, колег, оточуючих), до проблем громадського життя.</p>
Реагування	<p>Передбачає активний прояв особистістю професійно спрямованого інтересу до предмета, явища або діяльності, пов'язаного із виконанням педагогічної діяльності, вирішення різного рівня педагогічних завдань.</p>	<p>Студент <i>виконує</i> навчальні завдання у межах професійної підготовки, <i>активно працює</i> над самовдосконаленням і саморозвитком необхідних професійно спрямованих знань і умінь здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем; свідомо і відповідально <i>ставиться</i> до обов'язків майбутнього вчителя.</p>
Засвоєння ціннісних орієнтацій	<p>Передбачає формування системи професійно важливих ціннісних орієнтацій різного рівня (орієнтації на рівні особистої думки, на рівні переконання, і на рівні ідейності).</p>	<p>Студент <i>займається</i> самоосвітою і самовдосконаленням з метою вироблення професійно спрямованої системи ціннісного ставлення до педагогічної професії, суб'єкт–суб'єктної взаємодії (з учнями, батьками, колегами, оточуючими) в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу, <i>вибирає</i> власну позицію та стратегію педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу, до педагогічної діяльності, <i>проявляє</i> бажання професійної самореалізації.</p>
Організація ціннісних орієнтацій	<p>Передбачає педагогічно доцільну організацію ціннісних орієнтацій у процесі професійної підготовки з метою формування високого рівня компетентності майбутнього вчителя.</p>	<p>Студент <i>організовує</i> своє навчання згідно системи вимог до майбутньої професійної діяльності; <i>планує</i> свою діяльність відповідно до усвідомлення своїх здібностей, можливостей і потреб; <i>бере</i> на себе відповідальність за результати навчання, власної поведінки.</p>

Продовження таблиці 3. 4.

Психомоторна (діяльнісно-вольова) сфера		
Вияв системи ціннісних орієнтацій у діяльності та поведінці особистості	Передбачає рівень засвоєння системи цінностей на рівні поведінки особистості і є виявом світогляду та професійних і життєвих орієнтирів	Студент <i>проявляє</i> самостійність, послідовність і відповідальність у досягненні поставлених професійно важливих цілей навчальної діяльності; <i>займається</i> самовдосконаленням і професійним саморозвитком; <i>застосовує</i> систему методів, прийомів, форм, що відтворюють особисту стратегію педагогічної дії в умовах конкретної освітньо-виховної системи; <i>виявляє</i> відповідний навчальним можливостям рівень професійної компетентності здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Результатом досягнення охарактеризованих навчальних цілей є сформованість компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Зауважимо, що описані категорії навчальних цілей різних сфер взаємодоповнюють одна одну, адже професійна підготовка є процесом *цілісної, системної підготовки* майбутніх учителів до професійної діяльності.

На основі запропонованих критеріїв та отриманих результатів проведеної діагностичної роботи визначено рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів з урахуванням окресленого напрямку їх педагогічної діяльності: високий (творчий), достатній (конструктивний), середній (адаптивний), низький (репродуктивний) за характерними ознаками їх володіння та норм оцінювання (за 100-бальною шкалою, національною шкалою і шкалою європейської системи трансферних кредитів).

Варто зауважити, що визначені рівні у різних сферах (пізнавальній, афективній і діяльнісній) мають свою специфіку, відповідно до внутрішніх характерних особливостей. Так, наприклад, у мотиваційній сфері важливо враховувати не тільки специфіку майбутньої професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, але і загальний особистісний розвиток особистості студента. Важливо зважити на те, як майбутній учитель ставиться до професійної діяльності та її результатів (чи є в нього бажання удосконалювати форми і методи роботи у різних напрямках діяльності; створювати нові, проявляти активність і творчість) в умовах конкретного навчального закладу: від інертного до стійкого. Тому, наприклад, ціннісне ставлення майбутнього студента можна характеризувати за такими рівнями: інертний предметно-практичний (низький), ситуативний професійно спрямований (середній), адаптивний професійно спрямований (достатній), стійкий професійно-рефлексивний (високий). Або ж, нерозвиненість у студентів здатності до самопізнання, самооцінювання (базується на освоєних знаннях і вміннях) призводить до необдуманості й поспішності у прийнятті рішень, необґрунтованості суджень і оцінок, керування установками, а не власними висновками і переконаннями; невміння диференціювати себе (визначати власні особистісні індивідуальні характеристики) від інших, незнання своїх недоліків і переваг (сильних і слабких сторін характеру, вольової сфери) у вирішенні професійно спрямованих завдань і власного життя.

Тому важливо це відобразити у визначенні рівнів компетентності. Особливості професійної діяльності вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем, як вже зазначалося, відображають загальний рівень професійної компетентності з урахуванням педагогічно спеціалізованої.

Високий рівень (творчий) сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя виражає здатність здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем і виявляє *визнання і прийняття* ним цінності педагогічної професії, суб'єкт-

суб'єктної взаємодії в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу як основи професійної спрямованості майбутнього фахівця; *здатність* вибору власної позиції та стратегії педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу із застосуванням творчого підходу; *наявність* у майбутнього вчителя мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності; *глибоку обізнаність* з основними положеннями теорії освітньо-виховних систем, зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем; *наявність* умінь визначати і реалізовувати педагогічно доцільний зміст, форми і методи педагогічної взаємодії в умовах різних освітньо-виховних систем; *здійснювати* рефлексію цієї взаємодії, *грунтовно* аналізувати і проектувати професійну діяльність з урахуванням змін і коректив функціонування конкретної освітньо-виховної системи на основі творчого підходу, *здійснювати* педагогічний моніторинг освітньо-виховної системи школи.

Достатній рівень (конструктивний) сформованості компетентності виражає *розуміння і прийняття* майбутнім учителем цінності педагогічної професії, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу як власної професійної позиції; *орієнтування* у виборі різних положень та стратегій педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу, але з деякими труднощами у виборі власної; *наявність* у майбутнього вчителя переважно позитивних мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності; *достатню обізнаність* з основними положеннями теорії освітньо-виховних систем, зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем; *наявність* умінь визначати і реалізовувати педагогічно доцільний зміст, форми і методи педагогічної взаємодії в умовах різних освітньо-виховних систем, *здійснювати* рефлексію

цієї взаємодії, аналізувати і проектувати професійну діяльність з урахуванням змін і коректив функціонування конкретної освітньо-виховної системи, керуючись стандартними варіантами з окремим використанням власних, творчих розробок; здійснювати педагогічний моніторинг освітньо-виховної системи школи.

Середній рівень (адаптивний) сформованості компетентності характеризується *розумінням* цінності педагогічної професії без остаточного визначення для власної життєвої позиції; *визнанням* значущості суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу, але не сформованістю умінь вибору власної позиції та стратегії педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу, *недооцінкою* значущості професійної підготовки компетентного майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем; *низьким рівнем* мотивів і бажань щодо досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності; *посередньою* обізнаністю майбутніх учителів з основними положеннями теорії освітньо-виховних систем, зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем; *недостатньою сформованістю* умінь визначати і реалізовувати педагогічно доцільний зміст, форми і методи педагогічної взаємодії в умовах різних освітньо-виховних систем, керування лише *стандартними варіантами вирішення педагогічних завдань*, *нездатністю* здійснювати рефлексію цієї взаємодії, аналізувати і проектувати професійну діяльність з урахуванням змін і коректив функціонування конкретної освітньо-виховної системи, здійснювати педагогічний моніторинг освітньо-виховної системи школи.

Низький рівень (репродуктивний) сформованості компетентності виражає *розуміння* майбутнім студентом цінності педагогічної професії без остаточного визначення для власної життєвої позиції, *визнання* значимущості суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах освітньо-виховної системи навчального

закладу, але відсутністю умінь вибору власної позиції та стратегії педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу, *недооціненням* значущості професійної підготовки компетентного майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем; *низьким рівнем* мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності; *посередньою* обізнаністю майбутніх учителів з основними положеннями теорії освітньо-виховних систем, зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем; *відсутністю* умінь визначати і реалізовувати педагогічно доцільний зміст, форми і методи педагогічної взаємодії в умовах різних освітньо-виховних систем, *нездатністю здійснювати* рефлексію цієї взаємодії, аналізувати і проектувати професійну діяльність з урахуванням змін і коректив функціонування конкретної освітньо-виховної системи, орієнтування лише на вирішення проблем загально-фахового характеру.

Науково-теоретичну, інформаційно-технологічну, методичну та соціальну компетентність було оцінено за результатами семестрових та державного іспитів з педагогічних навчальних дисциплін («Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи», «Організація педагогічного експерименту», «Теорія і практика навчання і виховання»). Таким чином, відзначимо, що представлені критерії є підставою для діагностики результативності впровадження розробленої структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем і з'ясування рівнів сформованості компетентності вчителя працювати в таких умовах.

3.3 Аналіз стану підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем

В умовах модернізації професійної підготовки майбутніх учителів одним із головних акцентів має робитися на формування і розвиток їх компетентності реалізовувати власну професійну стратегію у постійно змінних умовах функціонування освітньо-виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів. Зазначимо, що у сучасних умовах професійної підготовки педагогів до професійної діяльності чітко окреслюється низка труднощів, що стосуються розуміння сутності, умов функціонування та своєрідністю й особливостями організації освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу, і усвідомлення кожним випускником впливу цього комплексу умов на майбутню професійну діяльність, реалізацію цих умов власної професійної стратегії, здійснення професійного саморозвитку тощо. У зв'язку з цим ми вважали доцільним виявити рівень сформованості у студентів-випускників майбутніх учителів та у працюючих вчителів з різним педагогічним стажем педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів. З цією метою нами було розроблено опитувальники, які включали основні положення концепції освітньо-виховних систем та необхідний комплекс професійних умінь і навичок для продуктивної діяльності педагога в умовах варіативності освітньо-виховних систем. У дослідженні взяло участь 438 респондентів – 283 студента-випускника (4, 5 і 6 курсів) Житомирського державного університету імені Івана Франка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та 155 вчителів Житомирської області, із них 73 заступника директора з виховної роботи. У змісті опитувальників (Додатки Д.1, Д.2) нами було передбачено визначення сутності поняття «освітньо-виховна система», її характеристик, основних

ознак, структури; розуміння особливостей функціонування освітньо-виховної системи навчального закладу, рівень володіння методичним інструментарієм педагогічної діяльності вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем та оцінку підготовленості педагогів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів.

Підкреслимо, що в опитуванні взяли участь вчителі з різним педагогічним стажем: молоді (до 3 років стажу) – 53 чоловіка і досвідчені, які мають більше 10 років стажу – 102. До уваги брався той факт, що аналіз результатів опитування молодих вчителів та студентів-випускників дасть можливість виявити рівень компетентності педагогів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем, сформованої під час навчання у вищому навчальному закладі. А відповідно, аналіз результатів опитування досвідчених вчителів допоможе виявити особливості професійної самоосвітньої діяльності та саморозвитку у формуванні педагогічно-спеціалізованої компетентності реалізовувати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Респондентам було запропоновано обрати із наведених варіантів відповідей найбільш прийнятні або запропонувати власний варіант. Перший блок питань стосувався розуміння сутності поняття «освітньо-виховна система», основних ознак і структурних компонентів.

Отримані відповіді засвідчили, що в основному і студенти (59%), і вчителі (73%) правильно визначають ознаки та структурні компоненти освітньо-виховної системи, вибирають варіант, що найбільш повно розкриває сутнісну характеристику даного поняття. Низький відсоток респондентів: 9% студентів і 6,5% вчителів у відповідях цього блоку обмежувалися лише вибором окремих елементів, які характеризують освітньо-виховну систему, що свідчить про поверхове, не точне розуміння сутності освітньо-виховної системи як педагогічного явища. Другий блок питань був пов'язаний із знаннями про особливості організації та функціонування освітньо-виховної системи навчального закладу. Відмітимо, відповіді вчителів на цей блок

питань вирізнялися більшим відсотком обізнаності, так як цьому сприяв набутий педагогічний досвід та рівень професіоналізму. Розподіл відповідей був такий: 67% правильних відповідей вчителів і 52% студентів-випускників. Згідно із запропонованими у опитувальнику питаннями третього блоку, які стосувалися самооцінки рівня знань про сучасні освітньо-виховні системи і взаємозв'язку успішної професійної діяльності в умовах їх варіативності відповіді студентів і вчителів суттєво відрізняються.

Таблиця 3. 5

Оцінка рівня знань про освітньо-виховні системи

Оцінка	Студенти-випускники		Молоді вчителі		Досвідчені вчителі	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Обізнаний на високому рівні	11	3,8	9	17	25	24,5
Достатньо обізнаний	89	31,4	17	32	41	40,2
Достатньо обізнаний, але бажаю поповнити свої знання	99	35	15	28,3	30	29,4
Недостатньо обізнаний і потребую значного розширення своїх знань	77	27,2	11	20,8	6	5,9
Недостатньо обізнаний і не вважаю за потребу в отриманні цих знань	7	2,5	1	1,9	-	-

Як засвідчили дані опитування, найбільш обізнані у теорії і практиці освітньо-виховних систем – досвідчені вчителі. А найменш обізнаними є студенти. Це є закономірним явищем, так як достатній педагогічний досвід – більше 3 років – сприяє розширенню та удосконаленню знань у цій галузі. Однак, варто зазначити, що усвідомлення необхідності розширення цих знань притаманне усім групам респондентів. Проте, їх частка серед студентів більша – 27,2%, хоча і молоді вчителі також потребують значного їх розширення. Вибір відповіді «Недостатньо обізнаний і не вважаю за потребу

в отриманні цих знань» окремими студентами означає недостатній рівень професійно-педагогічної спрямованості на майбутню діяльність.

Як ми вже зазначали, третім блоком питань були питання, відповіді на які визначали рівень володіння респондентами необхідних знань для успішної професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів, представлені на діаграмі рис.3.4. Для зручності порівняння даних подаємо окремо відповіді студентів-випускників і молодих вчителів та досвідчених вчителів.

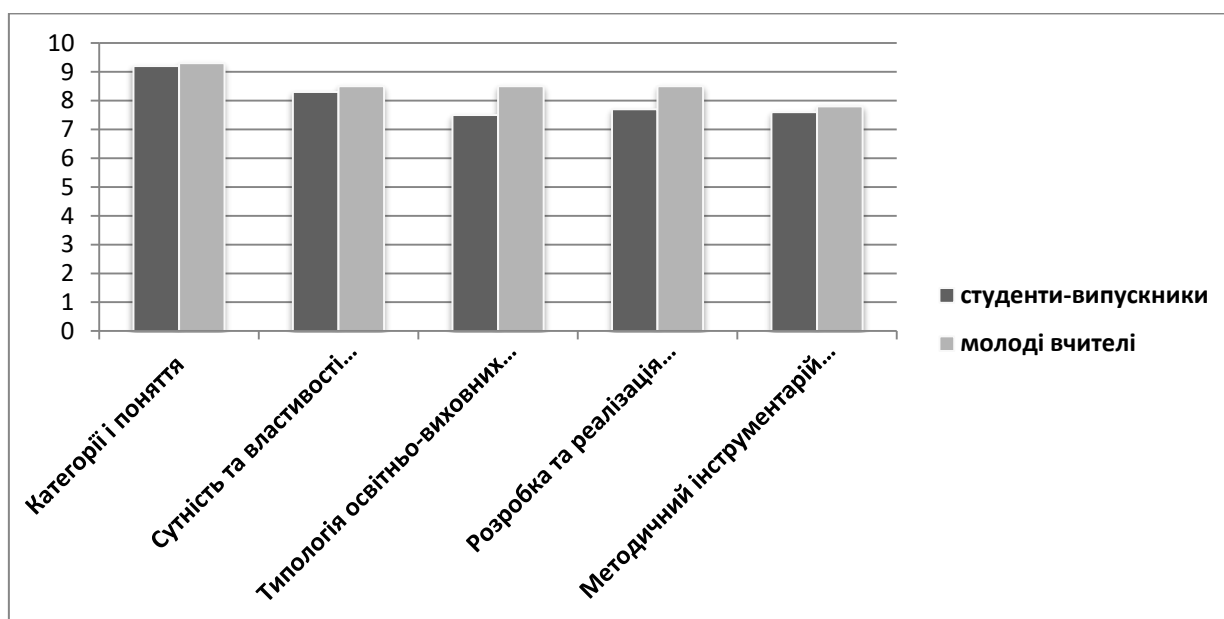


Рис. 3.4 Оцінка студентами-випускниками і молодими вчителями рівня знань, необхідних для успішної професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Як засвідчити дані опитування, в основному, студенти-випускники і молоді вчителі виявили достатній рівень знань про сутність, особливості функціонування, типологію та специфіку організації професійної діяльності вчителя, враховуючи ці умови. Найкраще опитувані знають сутність основних категорій і понять. Зокрема це такі: педагогічна система, освітньо-виховна система, освітньо-виховне середовище навчального закладу, типологія освітньо-виховних систем, модель школи майбутнього, педагогічно-професійна компетентність вчителя. Певні труднощі виникали у визначенні поняття «педагогічно-спеціалізована компетентність вчителя до

роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем». Студенти-випускники гірше розуміють сутнісну характеристику поняття «професійна стратегія вчителя», особливості її розробки та впровадження в умовах специфіки освітньо-виховної системи конкретного загальноосвітнього закладу. Відповідно цього, виникали труднощі у з'ясуванні необхідного методичного інструментарію (застосуванні педагогічно доцільних методів і форм педагогічної взаємодії) майбутніми вчителями у визначених умовах навчального закладу. Зауважимо, що окреслені знання про особливості роботи вчителя в умовах специфіки освітньо-виховної системи навчального закладу є важливим компонентом формування педагогічно-спеціалізованої компетентності.

Відповіді досвідчених вчителів на цей блок питань дещо відрізняються від відповідей студентів і молодих вчителів. Для нашого дослідження було важливим також з'ясувати позицію вчителів із достатнім педагогічним стажем (5 і більше років) в оцінці необхідності знань про сутність, ознаки, структуру та функціонування різних освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів; значимість володіння педагогами необхідними практичними вміннями і навичками здійснювати професійну діяльність в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу. Ця категорія педагогів у своїй професійній діяльності мала можливість працювати в умовах різних освітньо-виховних систем, що забезпечує вірогідність критичної оцінки значимості виділених компонентів педагогічно-спеціалізованої компетентності. З огляду на це, цілком виправданим є той факт, що вчителі виявляють підвищений інтерес до педагогічних інновацій у вирішенні проблем створення, особливостей функціонування освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів. Вони прагнуть застосовувати набуті знання в умовах конкретної освітньо-виховної системи закладу відповідно власної професійної стратегії досягнення поставлених завдань.

Як показав аналіз відповідей, представлений на діаграмі рис. 3.5, досвідчені педагоги краще знають і орієнтуються у різноманітті методичного інструментарію вчителя для реалізації поставленої мети і досягнення позитивних результатів в умовах особливостей освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу.

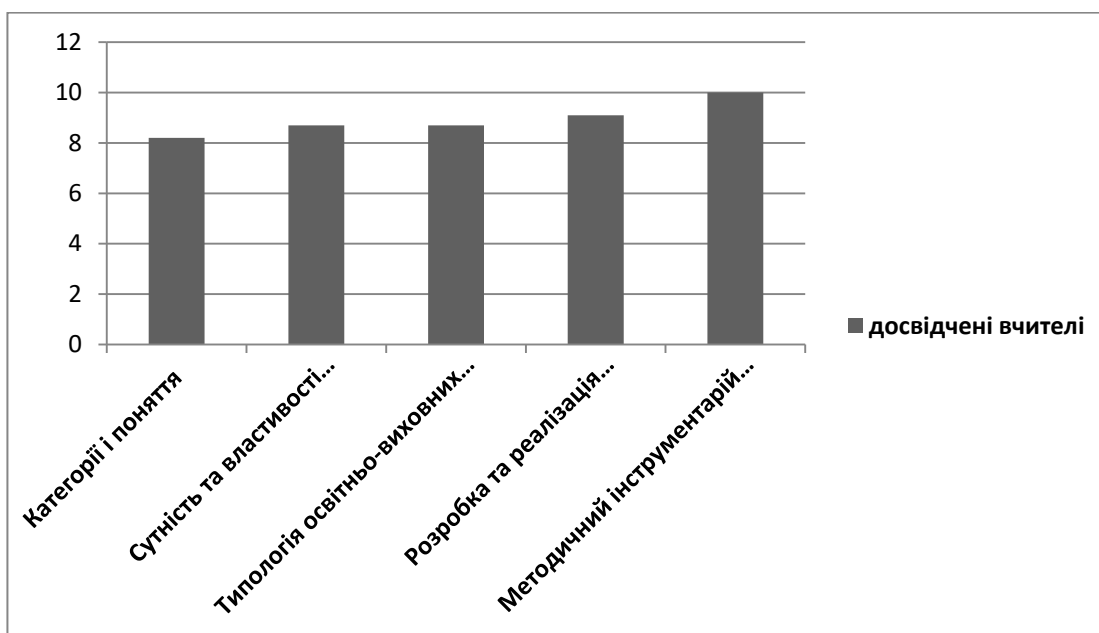


Рис. 3.5. Оцінка досвідченими вчителями рівня знань, необхідних для успішної професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Результати аналізу рівня сформованості необхідних умінь, які складають основу педагогічно-спеціалізованої компетентності свідчать (Додаток Д. 2), що найбільшою мірою у студентів-випускників та молодих вчителів сформовані гностичні, комунікативні уміння та дослідницькі уміння (рис. 3. 6). На нашу думку, такі результати пояснюються тим, що як молодим вчителям так і у студентам-випускникам більше притаманно фокусування і вивчення педагогічних проблем та явищ у теоретичній площині, без достатньо сформованих умінь їх вирішення у реальній практичній діяльності.

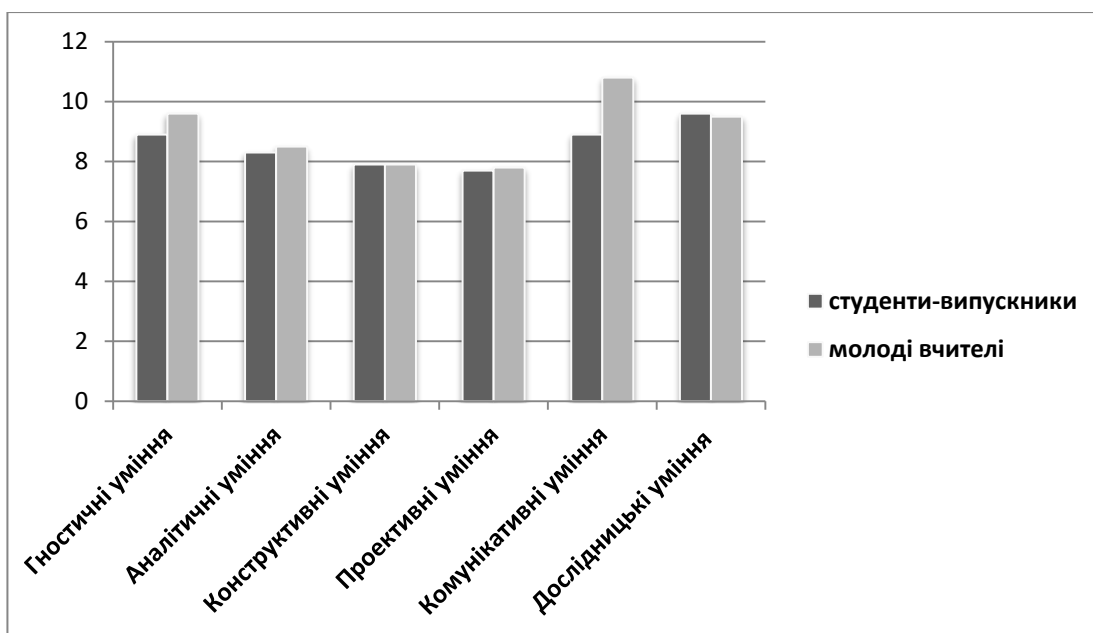


Рис. 3. 6. Показники рівня сформованості професійних умінь, необхідних для роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Звичною практикою у молоді (до цієї категорії ми відносимо студентів-випускників і молодих вчителів) є розв'язання проблем особистих і професійних через обговорення у соціальних мережах, форумах без врахування реальних умов, особливостей конкретного навчального закладу та набутого професійного досвіду. У той же час відмічаємо, що менш розвиненими уміннями є конструктивні та проективні і у студентів-випускників (7,9 балів і 7,7 балів), і у молодих вчителів (відповідно 7,9 балів і 7,8 балів). Зауважимо, що ці уміння наряду пов'язані із розробкою та реалізацією власної професійної стратегії, визначенням оптимальних і найбільш ефективних способів педагогічної взаємодії із учнями, батьками, колегами в умовах конкретної освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу для досягнення визначених завдань. Така нерівномірність формування умінь, на нашу думку, пояснюється особливостями взаємодії чинників індивідуального, особистісного і професійного розвитку, невмінням педагогічного працівника критично оцінити особливості освітньо-виховної системи, врахувати специфіку освітньо-виховного середовища і на основі цих даних педагогічно обґрунтовано вибрати професійну стратегію своєї діяльності, доцільні і ефективні методи взаємодії з учнями, батьками,

колегами (співпраця, співробітництво, співтворчість). Це свідчить на користь необхідності застосування спеціальних педагогічних технологій для формування оптимального рівня сформованості інструментальної складової педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів під час навчання у ВНЗ.

Загалом, можна стверджувати, що рівень сформованості необхідних професійних знань перевищує рівень сформованості умінь. Це можна пояснити тим, що на основі отриманих у процесі професійної підготовки фундаментальних психолого-педагогічних, людинознавчих та соціально-педагогічних знань недостатньо сформовані необхідні у реальних умовах конкретної освітньо-виховної системи професійні уміння та навички. Студентам-випускникам важко усвідомлено і самостійно приймати рішення у ситуаціях, що виникають у професійній діяльності вчителя; вибирати власну професійну позицію, стратегію педагогічної діяльності відповідно специфіки і особливостей освітньо-виховної системи навчального закладу; планувати та проводити викладацьку, виховну і дослідницьку діяльність в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу на основі творчого підходу.

Аналізуючи професійну діяльність вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем, ми поцікавилися у респондентів, які на їх думку чинники впливають на її результативність та ефективність. Як показав аналіз відповідей, представлений у таблиці 3.6, різні групи опитуваних надавали перевагу різних чинникам. Але прослідковується певна тенденція. Студенти-випускники у своїх виборах надавали перевагу загальному рівню професійної підготовки майбутніх учителів до окресленої проблеми (73,1), перебільшенню вікових особливостей педагогічних працівників (77%), бажанню заохочення з боку керівництва навчальним закладом і применшення значимості необхідних знань про сутність, особливості та функціонування різних освітньо-виховних систем шкіл (43,5%), і особливо низька усвідомленість важливості сформованості умінь розробляти і

реалізовувати професійну стратегію в умовах варіативності освітньо-виховних систем (18,7%).

Таблиця 3.6

Залежність впливу чинників на ефективність професійної діяльності вчителя у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх шкіл

Чинники	Студенти-випускники		Молоді вчителі		Досвідчені вчителі	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Педагогічний досвід вчителя	182	64,3	49	92,4	102	100
Наявність необхідних знань про сутність, особливості та функціонування різних освітньо-виховних систем шкіл	123	43,5	41	77,3	98	96
Рівень професійної підготовки в вищому навчальному закладі до відповідного напрямку діяльності	207	73,1	42	79,2	85	83,3
Бажання вчителя професійно вдосконалюватися	34	12	31	58,5	72	70,6
Стимулювання і заохочення з боку керівництва	201	71	27	50,9	52	50,9
Наявність умінь розробляти і реалізовувати професійну стратегію	53	18,7	44	83	87	85,3
Віковий ценз (молодші вчителі краще адаптуються до варіативності освітньо-виховної системи)	218	77	33	62,2	18	17,6
Ваш варіант, який не вказано	9	3,1	2	3,7	11	10,7

На противагу, у молодих вчителів і досвідчених навпаки спостерігаємо тенденцію критичної оцінки вікових особливостей педагогічних працівників і

надання вагомості набуттю необхідних знань про сутність, особливості та функціонування різних освітньо-виховних систем шкіл (77,3% і 96%) та наявності умінь розробляти і реалізовувати професійну стратегію (відповідно 83% і 85,3%). Великого значення ці категорії респондентів надають також набуттю педагогічного досвіду. Такі результати засвідчують той факт, що у своїй професійній діяльності стикаючись із проблемами, які необхідно вирішувати в умовах варіативності освітньо-виховних систем, молоді та досвідчені вчителі більше покладаються на свій досвід ніж на інші сторонні чинники, такі як стимулювання і заохочення з боку керівництва. Серед незазначених чинників молоді вчителі та досвідчені називають також організацію у навчальних закладах методичної роботи з розв'язання даної проблеми, наявність необхідної науково-методичної літератури та ін.

Отже, результати проведеного опитування студентів-випускників і молодих вчителів засвідчили, що у цієї групи респондентів виявлено певні труднощі у практичній площині застосування теоретичних знань про особливості освітньо-виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів, їх типологію і специфіку функціонування, розробці та реалізації власної професійної стратегії у досягненні навчально-виховних цілей; вони більше орієнтовані на реалізацію викладацької функції вчителя-предметника.

Таким чином, результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що процес професійної підготовки майбутніх учителів для успішної професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем характеризується такими аспектами:

- на сучасному етапі розвитку системи освіти актуальною є проблема розробки концепції освітньо-виховних систем;
- студенти-випускники і досвідчені вчителі розуміють важливість і значимість професійної підготовки до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем;

– самоосвіта та професійний саморозвиток молодого педагога не завжди ґрунтуються на достатній базі знань, умінь та навичок, отриманих у процесі навчання майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі;

– студенти-випускники та молоді вчителі не завжди вирішують проблеми, які виникають в умовах варіативності освітньо-виховних систем на основі критичної оцінки їх специфіки, особливостей, об'єктивного аналізу недоліків сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності;

– існують окремі елементи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем і відсутня цілісна система такої підготовки у ВНЗ;

– відсутня педагогічно адаптована система науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів.

Проаналізувавши результати констатувального етапу дослідження підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, ми дійшли висновку, що студенти-випускники недостатньо підготовлені до педагогічної діяльності у таких умовах.

Суттєвих змін потребують:

– ціле-мотиваційний компонент професійної підготовки: створення умов для виявлення та подолання розбіжностей між цінностями професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем і цінностями професійної діяльності педагога в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу;

– змістовий компонент професійної підготовки майбутніх учителів: на основі міждисциплінарності та інтегративності оновлення навчальних програм педагогічних дисциплін з урахуванням особливостей розвитку освітньо-виховних процесів, що виникають під впливом реформування системи освіти (впровадження державної програми «Школа майбутнього», концепції освітньо-виховних систем, компетентнісного підходу підготовки майбутніх педагогічних працівників і т.п.);

- операційно-діяльнісний компонент професійної підготовки: розробка та впровадження сучасних інноваційних технологій з опорою на компетентнісний, особистісно орієнтований, задачний та діяльнісний підходи з урахуванням основних положень контекстного і евристичного навчання;
- система науково-методичного забезпечення підготовки студентів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів;
- розробка програм професійного росту кожного майбутнього педагога у частині формування педагогічно-спеціалізованої компетентності під час навчання у ВНЗ.

Результати проведеного дослідження підтверджують положення про необхідність розробки моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, у якій були б врахововані недоліки такої підготовки.

3.4 Теоретична модель професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів

У педагогічних дослідженнях широко використовується такий метод аналізу педагогічних явищ як моделювання. Як зазначає В.Биков, модель – це деяке подання (аналог, образ) системи, що моделюється, в якому відображаються, враховуються і характеризуються такі особливості й властивості цієї системи, які забезпечують досягнення цілей побудови та використання моделі [30, с. 293–302]. З метою визначення виду і характеристик моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем як складної педагогічної системи проаналізуємо сучасні наукові розробки у цьому напрямі. Є. Лодатко обґрунтовує і виділяє на основі парадигмальних характеристик

системи освіти (спрямованість та евентуальна орієнтація на певні суспільні цінності) різні типи моделей освітніх систем [278]. Відповідно до внутрішньої або зовнішньої спрямованості та орієнтації на авторитарні чи демократичні суспільні цінності автор виділяє: раціональну модель (внутрішня, демократична), відкриту (зовнішня, демократична), тоталітарну (внутрішня, авторитарна) та прагматичну (зовнішня, авторитарна).

Прагматична характеризується націленістю на освітнє забезпечення промислових, наукових та ін. суспільно значущих довгострокових проєктів з формуванням позитивного ставлення особистості та соціуму до такої державної політики. Вона відкриває можливості оволодіння особистістю знаннями, уміннями та навичками з виразним практичним цілепокладанням, орієнтацією змісту освіти на застосування отриманих знань у повсякденному житті, забезпечення основи для оволодіння професійними знаннями [278, с. 39]. Відповідно тоталітарна педагогічна система характеризується спрямованістю системи освіти на досягнення внутрішніх стратегічних суспільних цілей (не сумісних з потребами розвитку особистості) у поєднанні з авторитарними цінностями, ідеологічною заангажованістю, відвертим нехтуванням інтелектуальними потребами особистості при одночасному різноплановому стимулюванні її політичної лояльності й суспільної активності. Раціональна педагогічна система, яка відзначається збалансованістю освітніх потреб і уподобань за всілякої підтримки й стимулювання суспільством освітніх досягнень учнів і студентської молоді, практично не зустрічається. Основна причина – наявність у держави в достатньому обсязі ресурсів – інтелектуальних, методичних, технологічних, управлінських, фінансових тощо. Однак автор допускає створення такої моделі у системі профільного чи професійно-орієнтованого навчання [278, с. 38–47]. Четверта модель – відкрита – широко розповсюджена у світовій практиці побудови освітніх систем і є значним спектром варіативної реалізації з огляду на національні умови впровадження й функціонування (що є важливим для вирішення проблеми у нашому дослідженні). Відмітимо,

що ця модель також передбачає поліпарадигмальність організації процесу моделювання і реалізації.

Аналіз виділених моделей дає можливість стверджувати, що у розробленні моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем необхідно орієнтуватися на відкриту модель.

Вважаємо доцільним і коректним при вивченні складних систем, до яких належать освітньо-виховні системи, для визначення їх особливостей, суттєвих параметрів застосовувати моделювання їх статички і динаміки.

Сьогодні відбуваються стрімкі зміни систем комунікації людини. Ситуація характеризується вимогами щодо застосування інноваційного мислення та нових способів одержання інформації. У зв'язку з цим помітні слабкі місця професійної підготовки вчителя. Як зазначає І.А.Зязюн, необхідно забезпечити реальну підготовку: педагога-дослідника, педагога, який володіє іноземною мовою й комп'ютерною технікою, педагога-психолога, педагога, спроможного по-новому організувати навчальний процес, підготувати велику кількість учнів не тільки як творців інтелектуальних ресурсів, але й здатних перетворювати отримані знання в технологічні інновації й висококонкурентні продукти й послуги [186, с. 22–23]. Це можливо, за умови підходу до формування під час професійної підготовки майбутнього вчителя як педагога-майстра, який вирізняється спеціальними професійними якостями й уміннями, універсалізмом, достатнім орієнтуванням у професійній сфері для розв'язання професійних завдань.

З огляду на це, виникає необхідність функціонування нової інноваційної моделі педагогічної освіти. Зважаючи на сучасні досягнення системи освіти, вважаємо, що структурними елементами сучасної моделі професійної підготовки майбутнього педагога мають бути: оновлений зміст освіти на основі міждисциплінарності та інтегративності, нова організація освітнього простору, що характеризується параметрами нелінійності, мобільності, з орієнтацією на побудову студентами індивідуальних освітніх

маршрутів, включення роботодавців у процес підготовки вчителя. Позиція студента має відображати позицію суб'єкта свободи, вибору й відповідальності. На думку Н. Дем'яненко, сучасна інноваційна модель підготовки вчителя повинна передбачати організацію квазіпрофесійної діяльності, міждисциплінарну взаємодію, надання можливості для саморозвитку і самореалізації особистості студента, створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до навчання (кредитно-рейтингова система, елективні курси, метод проектів) [147].

У сучасних дослідженнях у галузі професійної педагогічної освіти підкреслюється необхідність оновлення і змісту, і форм та методів, і основних підходів професійно-педагогічної підготовки.

Так, зокрема, І. Богданова [40, с. 99–100] зауважує, що основними принципами такого оновлення повинні бути:

- *принцип професійної спрямованості* – створення умов для становлення професіоналізму та самодостатнього розвитку особистості, які виявляються у готовності студентів до продуктивного оволодіння педагогічною діяльністю;

- *принцип індивідуально-особистісної спрямованості* – визнання особистості як найвищої цінності, яка ґрунтується на пріоритетності й самодостатності індивіда в суспільстві та на розвитку в неї гуманістичного типу мислення;

- *принцип інтегративності* – забезпечення можливості об'єднання різних функцій підготовки майбутнього учителя, а саме: навчальної, виховної, психосоціальної, технологічної, креативної, адаптивної, тестуючої. Вони покликані створити єдину культурологічну функцію, яка забезпечить багатоваріантну взаємодію між суб'єктом навчання і дидактичною системою. Унаслідок реалізації цієї функції має відбутися суттєвий розвиток культури мислення, почуттів, поведінки, тобто системо утворюючого ядра, навколо

якого концентруються знання, уміння, навички, ставлення, які є константами діяльності суб'єкта як неповторної індивідуальності;

– *принцип права вибору* – тобто надання студентам можливостей вільного вибору освітньо-виховних програм, форм навчання, засобів навчання, методів оволодіння знаннями, компонентів змісту освіти тощо;

– *принцип громадянського самовизначення* – визнання норм, стереотипів, еталонів, властивих цивілізованому суспільству та концентрованих у системі знань, яка включає засвоєння цінностей цього суспільства, розуміння необхідності реставрації трудової етики, формування національної самосвідомості та духовності;

– *принцип інноваційності* – впровадження нових технологій навчання, модернізація традиційних відповідно до вимог сучасності;

– *принцип безперервності* – забезпечення єдності пізнавальної й перетворювальної, освітньої та навчально-пізнавальної діяльності, постійне оновлення навчально-виховного процесу.

Враховуючи вищезазначене, ми вважаємо, що професійна підготовка має базуватися на основі базових дидактичних принципів навчання (науковості, доступності, зв'язку навчання з життям, професійної спрямованості, системності, систематичності й послідовності, гуманізму та ін.) з урахуванням таких додаткових принципів:

– *принципу партнерських відносин*, що передбачають систему взаємодії та взаємовідношень, організованих на рівності, добровільності, творчій ініціативі учасників педагогічного процесу;

– *принципу інтенсивного інформаційного обміну і соціально-педагогічної взаємодії*, які забезпечують розвиток професійної педагогічної компетентності майбутнього вчителя;

– *принципу інтегрованості* професійно спрямованих знань педагогічних дисциплін;

– *принципу можливості організації індивідуальної стратегії вибору освітніх програм* професійної підготовки як необхідної умови успішного оволодіння майбутнім учителем основами професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Розробка моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем базується на конкретнонаукових підходах. До таких ми віднесли: *компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований і задачний* підходи.

На сучасному етапі основою професійної підготовки вчителів є *компетентнісний* підхід. Професійна компетентність учителя специфічна, вона передбачає сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного процесу структурувати наукове і практичне знання з метою ефективного вирішення навчально-виховних задач, направлених на формування особистості школяра, на створення сприятливих умов для розвитку індивідуальних здібностей, нахилів, інтересів; на отримання загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід орієнтований на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, що зумовлює принципові зміни в організації навчання, яке стає спрямованим на розвиток конкретних цінностей, професійно необхідних знань і умінь студентів, особистісний саморозвиток.

Поряд із визначенням функцій педагогічної діяльності активно розробляються функції компетентності вчителя. Так, наприклад, у дослідженні О. Тімець подаються такі види функцій компетентності вчителя: *пізнавально-гносеологічна*, що вможливорює системний опис і пояснення проблем педагогічної освіти майбутнього вчителя на сучасній науковій підставі, ефективне формування творчого потенціалу вчителя для професіоналізації його особистості; *програмувально-регулятивна* функція – зумовлює системний і цілеспрямований характер формування, розвитку й постійного застосування особистісного потенціалу вчителя; що сприяє технологічності професійної діяльності, динаміці управлінської діяльності, самовдосконаленню; *інформаційна* функція – спрямована на структурування

педагогічного процесу, пошук, аналіз і збереження необхідної інформації, обмін фаховою інформацією, чіткий відбір змісту та обсягів навчального матеріалу для самостійної роботи в умовах аудиторних занять, практики і науково-дослідницької роботи; *інваріантна* функція – передбачає постійний рух учителя до особистісних вершин професійної діяльності, самореалізації, творчості; *інтегративна* функція – сприяє продуктивності компетентності, забезпечуючи цілісність процесу її розвитку, досягнення єдності пізнання й практичної діяльності відповідно до вимог професії; *гностично-комунікативна* – оптимізує постійне оволодіння фаховими знаннями, забезпечує їхню якість, міцність й оновлення та формує вміння чітко висловлювати думки і т.п. [469, с. 17].

Більш узагальнено і системно виділяє функції компетентнісного підходу Н. Дем'яненко [147], зокрема: *операціональну* – виявлення (операціоналізація) системи знань і вмінь видів готовності студента, які становлять його компетентність і гарантують результативність вирішення завдань; *діяльнісно-технологічну* – конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимально наближеного до сфери майбутньої професійної діяльності; розробка і впровадження в навчальний процес завдань (проблем), способи вирішення яких відповідають технологіям професійної діяльності педагога; *виховну* – посилення виховної складової освітнього процесу, формування у студентів організаційного й управлінського досвіду, культури особистісного і професійного спілкування.

Відзначимо, що наукові дослідження функцій компетентнісного підходу сприяють детальному аналізу та вивченню особливостей його застосування в умовах вітчизняної системи освіти і виховання. Науковці виділяють також принципи реалізації компетентнісного підходу: принцип мультикультурності, принцип продуктивності навчання, принцип відкритості, гнучкості, варіативності, узгодженості та ін.

Як зазначає С. Лісова, компетентнісний підхід припускає, що стандарти вищої професійної освіти виступають передусім як освітні стандарти

результату освіти, а сам компетентнісний підхід є методом моделювання й проектування результатів освіти і їх відображення у стандарті [385, с. 46]. Це положення є важливим і необхідним для визначення *моделі* професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, результатом упровадження якої є сформованість професійної компетентності майбутніх учителів. Трудністю в розробці такої моделі виступає визначення структурно-параметричної моделі професійної компетентності майбутніх учителів до означеного напрямку роботи, яка б поєднувала освітні стандарти: мінімум змісту, вимоги до випускників і максимум навчального навантаження. У вирішенні цього завдання ми керувалися позицією, яка визначає можливості компетентнісного підходу в проектуванні освітніх стратегій, що передбачають:

- перехід у професійній освіті від її орієнтації на відтворення знання до застосування й організації знання;
- застосування стратегії підвищення гнучкості навчання на користь розширення можливості працевлаштування випускника;
- впровадження міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату професійної підготовки;
- орієнтація діяльності випускників на розмаїття професійних і життєвих ситуацій [385, с. 49].

З огляду на вищезазначене, можна зробити висновок, що компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх вчителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем реалізується через спрямованість на гуманізацію освітнього процесу, який забезпечує *особистісно-розвивальний характер* професійної підготовки та ефективний саморозвиток та самореалізацію студента; *міждисциплінарність* та *інтегративність*, що передбачає змістову інтеграцію дисциплін соціально-гуманітарного, природничо-наукового, загальнопрофесійного та практичного блоків професійної підготовки, їх зв'язок із майбутньою діяльністю; *змістово-технологічну наступність* навчання і виховання студентів, яка

забезпечує єдність і *взаємоузгодженість* педагогічних вимог, спрямованих на розвиток творчого продуктивного мислення і діяльності, особистісних якостей, що складають педагогічну компетентність; *діагностичність*, яка полягає в поетапному виявленні рівня компетентності засобами діагностично-критеріального апарату.

Особистісно орієнтований підхід знайшов своє відображення перш за все в орієнтації професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем на загальну мету – розвиток особистості студента як висококваліфікованого компетентного фахівця, і в той же час, досягнення цієї мети передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі: студентів, викладачів, методистів, учителів, учнів, батьків.

Сьогодні активно здійснюється перехід від авторитарно-імперативної до особистісно орієнтованої системи підготовки вчителів. Організація навчально-виховного процесу у ВНЗ орієнтована на акумуляцію ідей демократизації й гуманізації професійної освіти. Входження національної системи освіти і виховання в європейський освітній простір зумовлює її реформування.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу передбачає з одного боку орієнтацію освітнього процесу, зокрема професійної підготовки майбутніх учителів на загальну мету – розвиток особистості студента, а з іншого – шлях реалізації цієї мети – суб'єкт-суб'єктна взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу і, безпосередньо, відносин студент-викладач.

Ми виходимо із положення про необхідність визнання за студентом (майбутнім учителем) його суб'єктивності, встановлення між ним і викладачем суб'єкт-суб'єктних відносин. Механізми їх формування визначаються особливостями соціального розвитку особистості, взаємопроникнення «зовнішніх впливів» і зумовлених ними «внутрішніх умов» (С. Рубінштейн) [407]. Становлення суб'єктивної позиції майбутнього вчителя базується на розумінні й переконанні студента в самоцінності

педагогічної професії й педагогічної діяльності (А. Маркова) [294]. Мотиваційно-ціннісне ставлення до цього сприяє формуванню у нього мотивів професійного самовдосконалення.

Розглядаючи особистість як систему, методологічне значення для розробки різних аспектів її особистісної самоорганізації мають такі положення:

- Система в освітньому просторі (система особистості, освітньо-виховна система) сама формує свої кордони.

- Нове виникає із невизначеності. Ця обставина визначає характер організації смислотворчої діяльності учнів, педагогів у навчально-виховному процесі.

- Розвиток особистісної системи характеризується такими властивостями, як нелінійність, нерівномірність, альтернативність, варіативність. Становлення і розвиток передбачають як поступовий, еволюційний, так і стрибкоподібний характер.

- Концепції самоорганізації відкривають нові можливості в управлінні стихійними процесами самовиховання, саморозвитку, використовуючи елементи тонкого і м'якого регулювання, яке в свою чергу, покликане активувати механізми самоорганізації, що потенційно закладені в особистісній системі індивіда [293, с. 156].

Особистісно орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів реалізується через організацію взаємодії «викладач – студент», коли педагог взаємодіє з ним як із творчою активною особистістю. Це означає, що студент активно розвиває індивідуальні потенційні можливості, актуалізує свою особистість; адекватно усвідомлює себе суб'єктом взаємодії, прагне співпрацювати із викладачем; встановлює з оточуючими доброзичливі особистісні взаємини, оволодіває досвідом гуманних відносин; самостійно приймає рішення, відповідає за свої вчинки і розвиває свою мотиваційну сферу в гуманістичному спрямуванні [70, с. 300–301]. За таких умов

взаємодія «викладач–студент» виступає основною смислоутворюючою одиницею спільної діяльності суб'єктів.

Особистісно орієнтований підхід передбачає також створення таких умов професійної підготовки майбутнього вчителя, де відбувається професійне усвідомлення себе вчителем, виявлення і розкриття його можливостей, розвитку педагогічних здібностей, становлення професійної самосвідомості. Реалізація цього підходу передбачає розробку такої моделі професійної підготовки, таких технологій навчання, котрі були б направлені не тільки на розвиток студента на основі його індивідуальних особливостей, але й орієнтацію на освіту як на створення студентом освітнього продукту, і на цій основі реалізацію його творчого саморозвитку й особистісного зростання. При цьому, як зазначає Г. Васянович одне із завдань формування особистості майбутнього вчителя полягає у тому, щоб не допускати роз'єднання емоційно-почуттєвого, раціонального й вольового компонентів, знаходити оптимальні шляхи, методи, форми і засоби гармонійного розвитку інтелекту і культури почуттів, сильної волі і характеру [70, с. 57]. Основні методологічні положення цього наукового підходу у вивченні предмету нашого дослідження покладені в основу розробки і реалізації моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем реалізується через навчальну діяльність її суб'єктів з метою оволодіння знаннями, уміннями, навичками відповідно до професійної спрямованості.

З огляду на положення сучасної нормативно-правової бази щодо визначення рівня підготовленості випускника, майбутній учитель є компетентним фахівцем, який здатний забезпечити особистісно орієнтоване навчання і виховання учнів, формування в них навичок саморозвитку і самовдосконалення. Державні стандарти педагогічної освіти ставлять основною вимогою до випускника – майбутнього вчителя – формування

професійних компетенцій як основи самостійно засвоєних знань, умінь й особистісних якостей. Звідси виникає об'єктивна потреба в підготовці професійно компетентного фахівця, і основною метою його підготовки є не тільки процес озброєння випускника знаннями, а створення сприятливих умов для забезпечення активного включення самого студента – майбутнього вчителя – у цей процес. Реалізація цієї мети можлива за умов організації практико-орієнтованого навчання майбутнього вчителя, яке, на відміну від традиційно-знаннєвого, повинно бути діяльнісно-компетентнісним. Навчання на основі компетентнісного підходу орієнтується на досягнення результатів у вигляді значущих професійних компетенцій, оволодіння якими неможливе без набуття досвіду професійно спрямованої діяльності. Отже, компетенції і діяльність нерозривно пов'язані між собою. Компетентність, як результат освоєння компетенціями, формується в процесі діяльності й задля майбутньої професійної діяльності. У цих умовах професійна підготовка майбутнього вчителя набуває нового змісту: оволодіння знаннями і досвідом майбутньої діяльності студентами з метою досягнення професійно і соціально значущих компетентностей.

Педагогічна діяльність викладача і професійно орієнтована діяльність майбутніх учителів мають спільну психологічну структуру. Загальновизначеними основними компонентами (блоками) навчальної діяльності майбутніх педагогів є: мотиваційний, цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, контролю, оцінки і підсистеми професійно обумовлених якостей. Функціональна структура діяльності суб'єктів педагогічного процесу включає конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний і рефлексивний компоненти. При цьому професійно орієнтована (квазіпрофесійна) діяльність студентів є основоположною у процесі підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів.

Варто зазначити, що така діяльність має бути адекватною їх практичному застосуванню в майбутній професійній діяльності

(квазіпрофесійна діяльність), тобто безпосередньо в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів. З позицій такого розуміння професійної підготовки (А. Вербицький [76], В. Гриньова [134], О. Дубасенюк [162], А. Хуторской [496]), система уявлень студента про потенційні можливості в педагогічній діяльності виступає його життєвою (професійною) перспективою, тобто майбутній студент у навчальній діяльності в процесі професійної підготовки оволодіває необхідними знаннями, педагогічними уміннями, навичками і ціннісно-орієнтаційною спрямованістю, які забезпечуватимуть йому успішну професійну діяльність у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів, і він матиме змогу здійснювати саморозвиток і професійне удосконалення.

Задачний підхід у навчально-професійній діяльності майбутніх педагогів є особливо ефективним, оскільки значною мірою спрямовується на поєднання педагогічної теорії та виховної практики; на активізацію мислительної діяльності студентів, формування гнучкого, творчого професійного мислення, розвитку їх здібностей, професійних інтересів; поглиблення рівня засвоєння психолого-педагогічних понять, оволодіння науково-педагогічним інструментарієм.

Дослідження задачного підходу в психолого-педагогічній науці здійснювалося з різних позицій:

- теоретико-методологічне обґрунтування задачного підходу (Г. Балл, О. Дубасенюк, А. Єсаулов, Ю. Кулюткін, Л. Спирин, Л. Фрідман);
- організація професійної підготовки із застосуванням задачного підходу (О. Дубасенюк, В. Ковальчук, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, Л. Спірін, Л. Фрумкін та ін.);
- дослідження теорії і практики розв'язання педагогічних задач (О. Дубасенюк, І. Зязюн, Л. Кондрашова, Ю. Кулюткін, Л. Спірін, Г. Сухобська та ін.).

Проблема вивчення педагогічної задачі як наукового феномену є предметом дослідження різних галузей людинознавства: педагогіки,

психології, акмеології, філософії освіти та ін.. Розглянемо основні положення цього наукового підходу, які розкривають необхідність його застосування у нашому дослідженні.

Найменшою одиницею в структурі педагогічної діяльності вчителя є педагогічна дія, а педагогічного процесу – педагогічна задача. Вона складає його основу і є найменшим структурним елементом, який виражає всі його суттєві ознаки. Задача теж є особливою системою, обов'язковим компонентом якої виступає вихідний стан предмета задачі й модель бажаного стану [17, с. 32]. Предметом педагогічної задачі (безпосередньо або опосередковано) завжди виступає дитина, учень; оскільки процес її вирішення є вибір педагогічно доцільного керівництва вчителем активністю, діяльністю учнів, спрямованого на подолання певних труднощів і проблем. Вивчення організації професійної діяльності вчителя з учнями на основі задачного підходу дає можливість цілісно, системно розглядати педагогічний процес у сукупності всіх його аспектів – змістового, організаційного, операційно-технологічного. Адже педагогічний процес – це завжди взаємодія, обмін діяльністю: мета вчителя полягає у вирішенні навчально-виховних задач, а учнів – усвідомленому сприянні їх вирішення відповідно до особистісних інтересів і потреб.

Педагогічна ситуація є найменшою точкою навчально-виховного процесу, яку осмислює вчитель ставить мету для її вирішення, що характеризує перетворення ситуації в педагогічну задачу. Педагогічна задача включає вимоги (направленість на мету), умови (їх урахування) і використовувані засоби (що необхідно для досягнення мети). Таким чином, вирішення всієї сукупності педагогічних задач забезпечує досягнення мети діяльності педагога. Організація професійної підготовки на основі реалізації задачного підходу допомагає уникати негативних сторін навчально-виховного процесу, зокрема епізодичності, поганої організації зворотного зв'язку в системі «викладач → студент», епізодичність і малоефективність зв'язку «студент → викладач», ефекту «системи перевернутого відра», коли

студент за кілька днів перед екзаменом, використовуючи активну пам'ять, «наповнює голову певною інформацією», а під час екзамену «видає» її, як із наповненого рідиною відра [342, с. 11]. Відповідно при цьому порушується основна закономірність процесу навчання, яка відображає філософську теорію пізнання: від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики. А одним із напрямів ґрунтовного засвоєння теоретичних знань, формування необхідних професійно спрямованих умінь та навичок, поєднання теорії з практичним застосуванням якраз і є використання різних за типологією, рівнем складності та формою педагогічних ситуацій і задач. Як ми вже зазначали, педагогічна задача – це сутнісна одиниця педагогічної діяльності, адже діяльність вчителя є множиною різних педагогічних ситуацій, які за умови постановки педагогічної мети виступають педагогічними задачами.

Відповідно організація на цій основі професійної підготовки майбутніх учителів до власної майбутньої професійної діяльності забезпечує засвоєння ними необхідної системи знань і набуття досвіду розв'язання різного рівня навчально-виховних задач і проблем максимально наближених до реальних умов. Крім того, як зазначає О. Дубасенюк, такий підхід також дає можливість посилити проблемну подачу навчального матеріалу під час його лекційного викладу, спонукає студентів до роздумів, творчого пошуку інформації, самостійних висновків, узагальнень [159, с. 7].

Отже, на підставі вищезазначеного можемо констатувати, що організація і здійснення професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем на основі задачного підходу якнайкраще сприятиме досягненню поставлених основних завдань і забезпеченню високої ефективності й продуктивності. Окрім цього, припускаємо, що процес підготовки майбутнього вчителя до здійснення професійної діяльності в умовах освітньо-виховних систем здійснюватиметься більш ефективно завдяки використанню програмно-методичного забезпечення педагогічних дисциплін, створеного за вимогами,

які передбачають можливість реалізації рефлексії й діалогу в пізнавальній діяльності; забезпеченню ситуації розвитку особистості; засвоєнню сутності знань про процеси у педагогічній реальності, але і про розвиток особистості, самотійно мислячої й творчої, про створення освітньо-виховної системи, спрямованої на досягнення поставлених цілей.

Щодо структурних компонентів моделі, то за результатами сучасних вітчизняних досліджень у сфері професійної педагогічної освіти [383–389] модель професійної підготовки має включати: мету (формування системи компетентностей, практично-професійної спрямованості процесу навчання); ціннісно-мотиваційну основу (професіоналізм, педагогічна майстерність, прагматизм, зв'язок з роботодавцями); принципи підготовки (науковість, самотійність у навчанні, формування змісту навчання з урахуванням проблем пізнавальної, професійної, організаційної, комунікативної, морально-вольової сфери особистості; професійна спрямованість навчання; єдність теорії і практики з життям; відкритість і свобода вибору студентами власних дій; систематичність, послідовність, ґрунтовність; формування рефлексивної позиції до себе як до суб'єкта діяльності); зміст підготовки (міждисциплінарність, інтегративність); організацію навчально-виховного процесу (кредитно-модульна, блочно-модульна система); позицію педагога і студента (суб'єкт-суб'єктні відносини, тьютор, консультант).

Процес професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем передбачає врахування *педагогічних умов*, які сприяють його високій ефективності й продуктивності. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем ми розуміємо як цілеспрямоване врахування і використання об'єктивних можливостей педагогічного процесу і природні та спеціально створені обставини, що оптимізують цей процес. Ця система умов є багаторівневою і складає сукупність зовнішніх умов, що пов'язані з моделюванням контексту майбутньої професійної діяльності, та

внутрішніх, що пов'язані з особливостями формування педагогічно-спеціалізованої компетентності, її складових компетенцій.

На основі ґрунтовного аналізу наукових досліджень, дотичних до нашої проблеми, та проведеної експериментальної роботи на констатувальному етапі дослідження педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем виступили: спрямованість процесу професійної підготовки на ціннісно-сміслову самовизначення майбутнього вчителя з урахуванням подальшої його професійної діяльності в умовах конкретної освітньо-виховної системи навчального закладу; конструювання особистісно орієнтованих технологій такої підготовки майбутніх учителів в умовах кредитно-модульної системи навчання; створення необхідного розвивального освітнього простору для вільного вибору в прийнятті самостійних рішень, вибору змісту і способів навчання; міждисциплінарна інтеграція змісту вищої педагогічної освіти. Більш детально педагогічні умови буде розглянуто в розділі 5, де описується експериментальна частина дослідження.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях науковцями використовуються різні за типом моделі представлення предмету дослідження та способів його вивчення. Педагогічне моделювання є невід'ємним методологічним принципом дослідження педагогічних явищ, об'єктів, процесів [146].

У межах вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем ми обрали модель, яка виявляє особливості імітації цього процесу, тобто *структурно-функціональну*, як таку, що імітує внутрішню організацію об'єкта-прототипа (професійну підготовку майбутніх учителів до означеного напрямку діяльності) й у динаміці (весь курс навчання у ВНЗ), і у статиці (педагогічні дисципліни, система форм і методів навчання тощо), а також імітує способи взаємодії об'єкта із середовищем, педагогічні умови як

представлення реальних обставин, які характеризують і обумовлюють існування, розвиток і функціонування об'єкта.

Конкретнонаукові підходи (системний, структурно-функціональний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, задачний) до професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем дають підстави для підтвердження доцільності створення моделі реалізації професійної підготовки до означеного напрямку діяльності, що має на меті вдосконалення й коригування процесу професійної підготовки майбутнього вчителя як потреби в його відповідності соціальному замовленню й особливостям розвитку освітнього простору.

Розроблена структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчального закладу включає такі компоненти:

- *цільовий* – передбачає реалізацію мети професійної підготовки: формування професійної компетентності майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем;
- *концептуальний*, основу якого складає концепція освітньо-виховних систем; ідея створення умов для формування компетентної, самоактуалізуючої, самоорганізуючої особистості майбутнього вчителя, здатного працювати в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що відображає наукові підходи такої професійної підготовки майбутніх учителів і принципи формування професійної компетентності майбутніх учителів;
- *змістовий*, котрий включає змістовий ресурс професійної підготовки протягом усього процесу навчання майбутніх учителів у ВНЗ;
- *технологічний* – відображає механізм реалізації моделі (упровадження в умовах кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів на основі принципів поетапності, неперервності та інтегративності, використання сучасних педагогічних

технологій і засобів навчання, інтегрованих стандартизованих і самостійних форм навчання) і здійснюється через такі умовні етапи: адаптаційно-професійний – I курс навчання у вищому навчальному закладі, локально-професійний – II, III курси, системно-професійний – IV-VI курси;

– *результативно-коригуючий*, включає рівні сформованості педагогічно спеціалізованої компетентності в межах професійної підготовки до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що визначені на основі розроблених критеріїв і показників, та методичний комплекс педагогічного впливу, який спрямований на корекцію отриманих результатів у процесі підготовки. Схематично розроблена модель представлена на рисунку 3.6.

Принципи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем включають основні дидактичні принципи навчання у вищій школі: інтеграція контекстного навчання, принцип відповідності професійної підготовки вимогам сучасного виробництва, принцип урахування індивідуальних особливостей студентів за колективної роботи у групі, принцип наступності, принцип свідомості й активності студентів.

У **цільовому компоненті** закладена мета реалізації системи підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем у процесі навчання у ВНЗ: забезпечити формування професійної компетентності майбутніх учителів з акцентом на педагогічно-спеціалізовану компетентність здійснювати професійну діяльність в умовах конкретного загальноосвітнього закладу на основі сучасних педагогічних технологій.

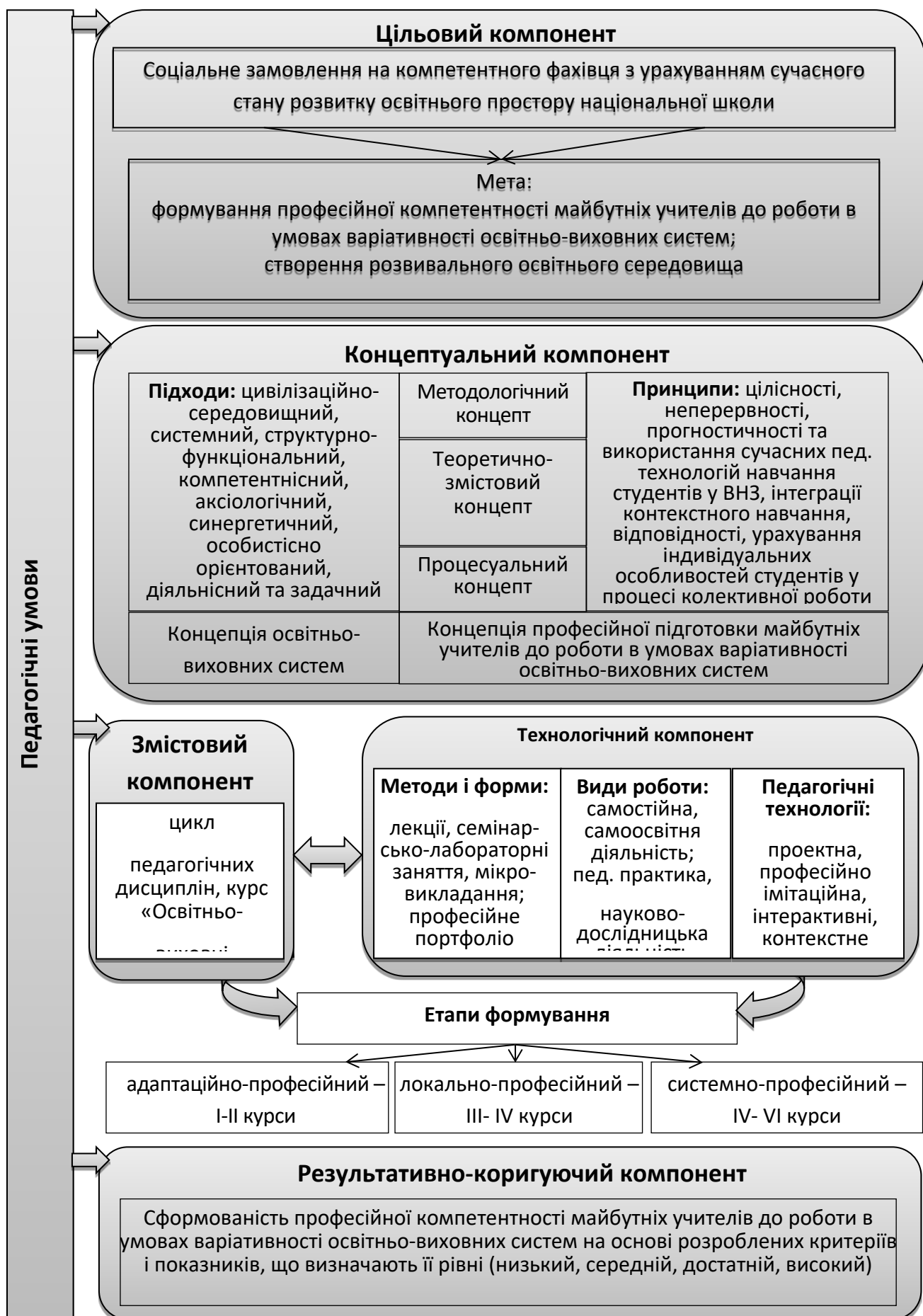


Рис.3.6. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Визначена мета зумовлена актуальними проблемами сучасної системи освіти і виховання, вимогами професійної освіти до підготовки майбутніх учителів як компетентних, висококваліфікованих фахівців, здатних творчо працювати в умовах постійно змінюваного світу, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток; особливостями розвитку різних освітньо-виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів і можливостями педагогічних працівників ефективно і продуктивно адаптуватися і творчо працювати в умовах варіативності цих систем; вимогами суспільства до рівня розвитку випускника таких закладів; інтересами і потребами підростаючого покоління, запитами особистості у необхідності створення умов для її повноцінного різностороннього розвитку і саморозвитку та ін.

Концептуальний компонент включає три взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний і процесуальний. *Методологічний концепт* відображає взаємодію та взаємозв'язок різних підходів загальнонаукової й конкретно-наукової методології до розуміння сутності діяльності вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем, вивчення проблем їх професійної підготовки з окресленої специфіки педагогічної діяльності;

– *системний підхід*, що зумовлює дослідження проблеми освітньо-виховних систем і професійної діяльності педагога в умовах їх варіативності у двох площинах: перша – вивчення феномену «освітньо-виховна система», її особливостей, видів, функціонування й розвитку, і друга – дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем як комплексного педагогічного процесу формування професійної предметно-спеціалізованої педагогічної компетентності майбутнього вчителя в сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення фахової підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу;

– *структурно-функціональний підхід*, який пояснює досягнення поставленого завдання – з'ясувати і виділити у системних об'єктах (освітньо-

виховній системі, системі професійної підготовки) структурні елементи (компоненти, підсистеми) і визначити їхні ролі (функції, особливості, взаємодію);

– *синергетичний підхід*, який дає підстави для пояснення розвитку освітньо-виховної системи як складного нелінійного утворення, що перебуває у постійному процесі самоорганізації, оскільки розвиток освітніх процесів відповідає синергетичним характеристикам;

– *аксіологічний підхід* визначає особливості освітньо-виховних систем, яких реалізується система цінностей, і вчитель виступає активним суб'єктом і носієм цих цінностей, відповідно у професійній підготовці майбутніх учителів до роботи в умовах їх варіативності важливим компонентом є формування особистості майбутнього вчителя, його світоглядної, духовної сфери;

– *особистісно орієнтований підхід*, який передбачає необхідність створення умов для особистісної реалізації майбутнього вчителя, розкриття його здібностей та якостей у процесі професійної підготовки, з орієнтацією на індивідуальні особливості та можливості;

– *цивілізаційно-середовищний підхід*, який пояснює особливості становлення і розвитку освітньо-виховних систем з урахуванням умов природи та організації середовища (суспільного, освітнього, інформаційного та ін.) з метою ефективного й оптимального впливу чинників на формування особистості вихованця; і, відповідно, педагогічний процес (і в загальноосвітньому навчальному закладі, й у ВНЗ) розглядається як цивілізаційне явище, тобто його аналіз здійснюється через прояв найбільш загальних чинників та детермінант розвитку людської цивілізації;

– *компетентнісний підхід*, у межах якого система професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем має бути орієнтована на досягнення його високого професіоналізму, конкурентоспроможності на ринку праці, здатності

проявляти гнучкість, мобільність і творчість у вирішенні професійних завдань;

- *діяльнісний підхід* передбачає, що професійна підготовка, становлення і розвиток майбутнього вчителя як професіонала, формування його компетентностей відбувається у процесі навчальної діяльності та під час виконання професійних обов'язків в умовах педагогічної практики;

- *задачний підхід*, який передбачає організацію процесу професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем через розв'язання системи педагогічних задач різного типу і складності, спрямованих на поєднання педагогічної теорії та виховної практики; на активізацію мислительної діяльності студентів, формування гнучкого, творчого професійного мислення, розвитку їх здібностей, професійних інтересів; поглиблення рівня засвоєння психолого-педагогічних понять, оволодіння науково-педагогічним інструментарієм.

Теоретичний концепт визначає змістову основу концепції освітньо-виховних систем і роботи вчителя в умовах їх варіативності, що містить такі основні складники:

- базові категорії, поняття і дефініції, без яких є неможливим розуміння сутності освітньо-виховної системи, її властивостей;

- типологію освітньо-виховних систем на рівні виду і типу;

- систему методичного інструментарію для здійснення вчителем професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем;

- модель підготовки майбутніх учителів до роботи з означеного напрямку, логіка побудови якої орієнтується на сформованість професійної компетентності, ядром якої є педагогічно спеціалізована компетентність майбутнього вчителя працювати в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що включає: здатність випускника організовувати свою діяльність на високому науково-педагогічному рівні; самостійно вивчати, описувати і пояснювати реальні педагогічні явища освітньо-виховної системи, приймати педагогічно доцільні рішення; самостійно здобувати науково-педагогічні

знання відповідно до змін та особливостей функціонування освітньо-виховної системи і швидко орієнтуватися в умовах її оновлення.

Процесуальний концепт передбачає визначення комплексу цілей, завдань, педагогічних умов і педагогічних технологій професійної підготовки вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем на основі реалізації наукових підходів професійної підготовки майбутніх учителів та дотримання взаємопов'язаних умов у змістово-цільовому, організаційному та операційно-технологічному аспектах цієї підготовки.

На основі виділених концептів ми розглядаємо професійну підготовку майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем як комплексний педагогічний процес формування професійної компетентності, ядром якої є педагогічно-спеціалізована компетентність в умовах різних типів освітньо-виховних систем, що здійснюється в сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення фахової підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

На основі проведеного опитування вчителів, студентів-випускників і власного педагогічного досвіду нами визначено низку організаційно-методичних умов професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Серед основних нами виділені такі: спрямування професійної підготовки на ціннісно-сміслову самовизначення майбутнього вчителя з урахуванням подальшої його професійної діяльності в умовах конкретної освітньо-виховної системи навчального закладу; конструювання особистісно орієнтованих технологій такої підготовки майбутніх учителів в умовах кредитно-модульної системи навчання; реалізація можливостей саморозвитку та самореалізації в процесі різних видів діяльності (навчальної, науково-дослідницької, самоосвітньої й т.д.); міждисциплінарна інтеграція змісту вищої педагогічної освіти. Характеристику виділених нами організаційно-методичних умов подано в описі кожного із виділених компонентів моделі, так як їх реалізація

відбувається в межах цілісного процесу професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Змістовий компонент моделі включає інтеграцію психолого-педагогічних знань, отриманих у процесі вивчення педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Історія педагогіки», «Етнопедагогіка»), курсу «Освітньо-виховні системи», та зміст основних видів роботи студента (самостійної, самоосвітньої, професійної під час педагогічної практики, науково-дослідницької та ін.) у межах навчального плану.

Зміст підготовки студентів має проектуватися не просто як знакова система (А. Вербицький) та діяльність щодо його засвоєння, а й як предмет діяльності студента, коли відбувається засвоєння знань, які виконують функції орієнтованої основи діяльності, засобів її регуляції; і форми організації навчально-пізнавальної діяльності виступають як форми відтворення змісту, що засвоюється. Крім того, необхідно враховувати також ціннісні орієнтири майбутніх педагогів щодо їх професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Одним із компонентів змісту професійної підготовки майбутніх учителів до окресленої проблеми є розроблений курс „Освітньо-виховні системи”. Це інтегрований навчальний курс, який сформований на основі міждисциплінарних знань з філософії, філософії освіти, теорії та історії педагогіки, психології й соціології, історії й географії тощо. В основі навчального курсу – діяльнісний, професіографічний, соціально-особистісний, логіко-системний підходи.

Мета курсу «Освітньо-виховні системи» – надання студентам ґрунтовних знань із теорії вітчизняних освітньо-виховних систем, періодизації їх розвитку, особливостей формування провідних тенденцій, суперечностей і закономірностей освітніх процесів, генези та еволюції педагогічних явищ, співвідношення історії й сучасного розвитку освіти, актуалізації історичного досвіду в сучасних умовах модернізації національної освіти. Самостійна робота передбачає поглиблення змісту

аудиторних занять. Планується праця в тьюторських групах, спрямована на розробку авторських творчих проєктів, методичних рекомендацій.

Технологічний компонент моделі професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем характеризується особливостями цілісного процесу навчання студентів у вищому навчальному заклад, забезпеченням його участі у всіх видах діяльності (навчально-пізнавальній, дослідницькій, професійно-адаптивній, художньо-естетичній, фізкультурно-оздоровчій, трудовій та ін.) в навчальний і позанавчальний час, і реалізується через систему сучасних технологій навчання і виховання: проєктна, професійно імітаційна, інтерактивна, контекстне навчання та ін. Цей процес здійснюється на кожному із виділених етапів: адаптаційно-професійному, локально-професійному, системно-професійному.

На адаптаційно-професійному етапі відбувається засвоєння студентами у межах навчальної програми під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін теоретичних положень про освітньо-виховні системи, їх типологію, етапи, особливості функціонування.

На локально-професійному здійснюється поглиблення та розширення цих знань і часткове формування необхідних професійно-педагогічних компетентностей (у тому числі й педагогічно-спеціалізованої компетентності до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем) як на лекційно-семінарських заняттях, у процесі самоосвітньої діяльності, так і під час неперервної педагогічної практики.

На системно-професійному етапі завершується формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Цей етап передбачає повноцінне застосування теоретичних основ базових знань майбутнього вчителя під час активної (з відривом від виробництва) педагогічної практики в ролі вчителя-класного керівника загальноосвітнього закладу.

Вище зазначене дає можливість стверджувати, що реалізація технологічного компонента моделі підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем має забезпечити:

- створення умов для освоєння нових знань про концепцію освітньо-виховних систем (сутність, ознаки, типологію, особливості функціонування, етапи розвитку та ін.);
- постановку та вирішення різних за ступенем складності завдань (професійно орієнтованих, загальнокультурних, предметних);
- організацію цілеспрямованого, систематизованого та поетапного формування у майбутніх учителів необхідних загально предметних, професійно орієнтованих, фахових умінь, навичок та доведення їх до технічної досконалості;
- відтворення предметного та соціального змісту професійної діяльності вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що досягається через ігрове імітаційне моделювання, професійно адаптаційну діяльність і вирішення професійно-орієнтованих завдань в умовах педагогічно доцільного поєднання індивідуальної та групової форм навчання студентів;
- розвиток необхідних загальнопредметних, професійно орієнтованих, фахових умінь і навичок та здібностей студентів, їх самореалізацію в умовах навчальної й позанавчальної діяльності у вищому навчальному закладі та під час проходження педагогічної практики.

Результативно-коригуючий компонент моделі відтворює досягнення поставленої мети, тобто кінцевий результат професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах освітньо-виховних систем – сформованість у межах професійної компетентності педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Перевірку рівня сформованості виділеної компетентності передбачено здійснювати на основі розроблених критеріїв: ціннісно-орієнтаційного,

інформаційно-змістового, технологічного та особистісного. Відповідно до розроблених критеріїв виділяються рівні: високий (творчий), достатній (конструктивний), середній (адаптивний) і низький (репродуктивний).

На кожному із виділених етапів підготовки: адаптаційно-професійному, локально-професійному, системно-професійному, – передбачено систему контролю за рівнем сформованості професійної педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Крім того, результативно-коригуючий компонент моделі включає поряд з контролем за рівнем формування виділеної компетентності наявні можливості корекції на різних етапах цього процесу.

З метою якісної професійної підготовки майбутніх учителів до означеного напрямку педагогічної діяльності здійснювався моніторинг. На основі збору, обробки, зберігання і поширення інформації про рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів, орієнтованих на роботу в умовах варіативності освітньо-виховних систем різних спеціальностей, можна було робити висновки про якість підготовки, ефективність упроваджуваних інноваційних педагогічних технологій у будь-який момент часу і прогнозувати подальший розвиток на основі внесення необхідних змін і коректив у навчальний процес. Виділені етапи будуть описані більш детально в 5 розділі роботи.

Зауважимо, що розроблену модель професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем можна розглядати як систему й успішність її функціонування відзначатиметься такими умовами:

- інтеграцією виховного впливу навчально-виховного процесу вузу, всіх його ланок і структур;
- визначенням системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного та задачного підходів до розв’язання навчально-пізнавальних та виховних завдань як основних принципів реалізації моделі професійної підготовки як системи;

- забезпеченням єдності блоків моделі, структурних, змістових і процесуальних компонентів, професійної спрямованості процесу підготовки майбутніх учителів;

- забезпеченням розвитку, динаміки професійної підготовки як системи, тобто постійного оновлення завдяки внесенню суттєвих змін, надання нового якісного стану за рахунок корекції цільової настанови, постановки нових завдань, морально-духовного збагачення суб'єктів системи, що призводить до піднесення системи на новий якісний рівень.

Представлена в дослідженні структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх учителів є концептуальною, схематичною, структурно та функціонально компонентною. Ця модель може бути цільовим орієнтиром у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя з різними видами педагогічно-спеціалізованої компетентності як для викладачів, так і студентів.

Висновки до третього розділу

Дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем показало, що цей процес буде ефективним за умови реалізації наукових підходів та дотриманням взаємопов'язаних умов в змістово-цільовому, організаційному та операційно-технологічному аспектах цієї підготовки. Весь процес такої підготовки має будуватися на основі реалізації таких загальнонаукових підходів: системному, структурно-функціональному, синергетичному, аксіологічному, цивілізаційно-середовищному та конкретнопедагогічних: компетентнісному, особистісно орієнтованому, діяльнісному і задачному. Встановлено також, що для розширення науково-методичної обізнаності майбутнього педагога у пізнанні особливостей професійної діяльності, оптимізації та перетворенні

свої професійної сфери, покращення процесу формування вмінь знаходити оптимальні, педагогічно доцільні варіанти вирішення практичних проблем необхідно обґрунтувати педагогічні умови функціонування освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів.

Результатом професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем є педагогічно-спеціалізована компетентність. Це спеціальна компетентність, яка є складовою професійної компетентності вчителя і відображає специфічність і своєрідність структури педагогічної діяльності у сучасних умовах. Вона включає сукупність необхідних знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень та досвіду творчої дослідницької діяльності, що забезпечують успішне виконання вчителем своєї професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, тобто такі структурні компетенції: мотиваційно-ціннісну, предметну, технологічну, інформаційно-дослідницьку та компетенцію самопізнання і самооцінки. Відповідно розроблено також систему критеріїв оцінки її сформованості.

З метою визначення рівня сформованості компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем була розроблена методика діагностики, яка включає адекватні методики і спеціально розроблені завдання до кожного критерію.

Встановлено, що в наукових дослідження з проблем вивчення професійної підготовки майбутніх учителів відсутні комплексна методика щодо вивчення рівня сформованості педагогічно спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. У зв'язку з цим експериментально-діагностична робота ґрунтувалася на синтетичному поєднанні окремих методик, шкал і показників діагностики та розробки авторських анкет, творчих завдань, розв'язання кейсів, дослідницьких завдань.

У межах вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем було обрано модель, яка виявляє особливості імітації цього процесу, тобто структурно-функціональну, як таку, що імітує внутрішню організацію об'єкта-прототипа (професійну підготовку майбутніх вчителів до означеного напрямку діяльності) і у динаміці (весь курс навчання у ВНЗ), і у статиці (педагогічні дисципліни, система форм і методів навчання тощо), а також імітує способи взаємодії об'єкта із середовищем, педагогічні умови як представлення реальних обставин, які характеризують і обумовлюють існування, розвиток і функціонування об'єкта.

Процес вдосконалення й коригування професійної підготовки майбутнього вчителя у відповідності соціальному замовленню і особливостям розвитку освітнього простору, розробленої обґрунтовано модель професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчального закладу. Дана модель ґрунтується на методології загального, особливого та одиничного. Теоретичні засади моделі спираються на системний, структурно-функціональний, компетентнісний, задачний підходи. Вона включає такі компоненти: цільовий, концептуальний, змістовий, технологічний, результативно-коригуючий. Виділені компоненти взаємопов'язані і відображають процес підготовки майбутніх учителів у структурному і процесуальному вимірі. Результатом моделі передбачено сформованість у межах професійної компетентності рівня педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Результати даного розділу відображені 6 публікаціях, з них: у фахових виданнях [228], у наукових виданнях [214, 219], іноземних публікаціях [221, 549], матеріалах науково-практичних конференцій [215].

РОЗДІЛ 4

Методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах функціонування різних освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів

4.1. Вибір і структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів в окресленому аспекті

Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів потребує модернізації й трансформування відповідно до поставлених завдань. В основу цих процесів покладені теоретико-методологічні концепти дослідження. Серед основних – оновлення та трансформація змісту професійної підготовки до умов варіативності освітньо-виховних систем. Зауважимо, що на сучасному етапі виділяються такі провідні принципи трансформування змісту вищої освіти:

- компаративізм – сприяє реалізації принципу світоглядного і культурного самовизначення особистості;
- гуманізація та демократизація освітнього процесу, особистісно орієнтований підхід у формуванні компетентності майбутнього фахівця;
- синергійність – орієнтує творення особистістю самої себе у напрямі гармонізації зі світом, природою, людьми;
- цілісність бачення світу – через імовірнісне сприйняття суспільних процесів з одного боку та принципи особистісного сприйняття – з іншого;
- базування на національній традиції, що передбачає формування загальнолюдських надбань на основі національних здобутків [486, с. 317].

Відповідно до визначених у дослідженні методологічних основ підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем визначення й структурування змісту цієї підготовки здійснювалося нами в межах таких трьох напрямів: аналітичного, професіографічного, практичного.

Перший напрям – *аналітичний*. Цей напрям окреслював комплекс важливих завдань: збір, обробку та аналіз навчальної інформації, яка включала державні документи, теоретичні дослідження науковців у галузі створення і розробки різних виховних, освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів, практичний досвід педагогічних колективів навчальних закладів з проблеми впровадження варіативних освітньо-виховних систем через призму мети професійної підготовки майбутніх учителів. Результатом стало визначення змістової складової концепції освітньо-виховних систем та теоретичної підготовки майбутніх студентів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Сукупність наукових педагогічних знань поділяється на дві групи: перша – це знання, які відображають педагогічну дійсність у тому вигляді, в якому вона існує, тобто знання про реальний педагогічний процес; друга група – це знання про норми, регулятори діяльності, тобто про те, як необхідно планувати, організовувати, здійснювати й удосконалювати педагогічну діяльність відповідно до цілей освітньо-виховного процесу й умов, у яких він відбувається [248, с. 56]. Зауважимо, що знання про освітньо-виховні системи, історію їх становлення і розвитку, типологію, професійну діяльність учителя в умовах їх варіативності відносяться до обох груп педагогічних знань. У зв'язку з цим зміст професійної підготовки майбутніх учителів до означеного напрямку передбачає цілісне структурування та інтеграцію інформації усіх педагогічних дисциплін, що вивчаються у вищому навчальному закладі.

Другий напрям – *професіографічний*. Основним завданням цього напрямку було визначення на основі принципів неперервності та інтегративності з урахуванням освітньо-кваліфікаційних вимог до підготовки майбутніх учителів освітньо-професійної програми підготовки в окресленому аспекті, тобто структурування теоретичних основ у межах навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки, розробку навчальних програм з різними варіантами вивчення спеціальних дисциплін у професійній

підготовці майбутніх учителів різних спеціальностей; педагогічно доцільне поєднання різних організаційних форм навчання з використанням сучасних педагогічних технологій та засобів навчання. Нагадаємо, що професіограма розглядається як науковий опис виду праці та необхідних професійних якостей, що може використовуватися у профорієнтації, підборі кадрів [74, с. 995]

Реалізація моделі підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем вимагала розробки та структурування змістової складової й системи її науково-методичного забезпечення (табл.4.1).

Таблиця 4. 1.

Складова професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем у змісті педагогічних дисциплін

№ з/п	Навчально-методичне забезпечення	Види	Підвиди	Назва	Очікуваний результат (сформованість складових компонентів педагогічно спеціалізованої компетентності)
1.	Курс «Педагогіка»				мотиваційний, когнітивний, компоненти
2.	Спецкурс «Освітньо-виховні системи»				операційний і рефлексивний
3.	Курс «Історія педагогіки»				мотиваційний, когнітивний
4.	Інструктивно-методичні матеріали	робочі зошити	робочі зошити на кожний навчальний модуль дисципліни	робочий зошит «Педагогіка. Модуль І. Загальні основи»	мотиваційний, когнітивний
		портфоліо	навчальне	портфоліо майбутнього вчителя	мотиваційний, когнітивний, операційний

Продовження таблиці 4. 1.

5.	Інтерактивні технології	педагогічна майстерня (робота в «малих групах»)	рольова гра	«Засідання педради»	мотиваційний, операційний, рефлексивний
			диспут	«Урок майбутнього»	мотиваційний, операційний, рефлексивний
			Мікровикладання	Показ фрагменту уроку, виховного заходу, інших форм	мотиваційний, операційний, рефлексивний
		проектна технологія	проекти, орієнтовані на розробку теоретико-парадигмальних ідей розвитку системи освіти і виховання	«Сучасний учитель», «Вчитель майбутнього», «Навчання без школи», «Україні – європейська освіта»	мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний
			проекти, орієнтовані на розробку освітньо-виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів:	«Школа розвитку», «Школа-родина», «Школа-місто», «Модель рідної школи»	мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний
			проекти, орієнтовані на розробку конкретних форм організації навчання і виховання	«Тиждень історії в школі», «Педагогіка народного календаря», «Відкритий урок», «Подорож у світ дитинства», «Життєві орієнтири»	мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний

Професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем передбачає управління навчально-виховним процесом, що організований на основі врахування закономірностей, принципів, сучасної методики та освітніх технологій із метою формування професійної компетентності з урахуванням педагогічно

спеціалізованої. Однією з основних умов організації навчально-виховного процесу є розвиток рефлексії студентів власної педагогічної діяльності як механізму включення у зміст навчання, зміст вивчення професійно спрямованих дисциплін, способів роботи з навчальним матеріалом, організації самостійної, науково-дослідницької діяльності. Основу такого підходу складає, за визначенням М. Кларіна, надпредметна діяльність студента, тобто спеціальна діяльність, спрямована на конструювання власного навчального пізнання [205, с.106–107].

Надпредметність, як характеристика, означає спеціальну організацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів за межами конкретного навчального матеріалу, навчальної дисципліни, предмету. Як зауважує вчений, до її видів можна віднести:

- науково-дослідницьку (систематичні дослідження педагогічних явищ через постановку проблеми, висунення і перевірки гіпотез, генерацію ідей, розв’язування педагогічних задач та ін.);
- комунікативно-діалогову, дискусійну діяльність (виявлення і співставлення різних точок зору, позицій, тверджень, вибір і констатація аргументів і фактів та ін.);
- ігрову, яка відображає дві сторони моделювання майбутньої професійної діяльності: предметно-змістову (імітаційна) і соціально-психологічну (рольову).

Така надпредметна діяльність особливо в умовах кредитно-модульної та кредитно-трансферної системи навчання майбутніх учителів є провідною і в окремих випадках основною формою навчання. Це пояснюється тенденцією зменшення кількості аудиторних годин на вивчення педагогічних дисциплін та збільшенням годин на самостійну й індивідуальну роботу студентів.

Вважаємо, що важливими психолого-дидактичними засобами реалізації такого підходу в професійній підготовці виступає розвиток творчого і критичного мислення майбутніх педагогів, формування професійно

орієнтованого досвіду та набуття й освоєння методичного інструментарію організації й здійснення науково-пізнавальної діяльності, рольового та імітаційного моделювання. На нашу думку, якраз формування професійної, педагогічно спеціалізованої компетентності майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем необхідно здійснювати на основі таких позицій.

Побудова навчальних програм загалом (у тому числі й у вищій школі) [305] здійснюється різними способами: лінійним, концентричним і спіралеподібним.

Лінійний спосіб передбачає систематичний і послідовний виклад змісту від невідомого (маловідомого) до відомого, тобто реалізується неперервна послідовність поєднаних між собою складових. Позитивним аспектом такого способу є раціональне проектування і засвоєння інформації, виключення при цьому її дублювання. Такий підхід базується на основних принципах навчання – доступності, системності й послідовності, в межах яких реалізуються провідні правила засвоєння знань і формування умінь – від простого до складного, від відомого до невідомого. Однак при цьому можливі труднощі засвоєння нового матеріалу: кожна «порція» інформації може бути складною для оволодіння окремими студентами; важко реалізувати індивідуальну траєкторію засвоєння нового.

У процесі організації навчання за концентричним способом побудови програми один і той же матеріал вивчається на різних ступенях складності, тобто кілька разів, але з елементами поглиблення та розширення матеріалу з ускладненням зв'язків і залежностей між структурними компонентами або ланками знань та поступовим формуванням складніших умінь та навичок. За такого підходу в засвоєнні нового матеріалу відзначається сповільнення темпу навчання, виникнення ілюзії знання інформації за повторного ускладненого варіанту її вивчення. Це спричинює зниження навчально-пізнавальної активності студента.

За умови організації навчання третім способом побудови навчальної програми – спіралеподібним – враховуються негативні ознаки лінійного і концентричного способу побудови і при цьому синтезуються послідовність і циклічність вивчення змісту нового матеріалу. Такий спосіб не обмежується одноразовим представленням окремих тем і, не випускаючи з поля зору основної теми, поступово розширює і поглиблює коло пов'язаних із нею проблем.

Педагогіка, як система наук про виховання та навчання людини, забезпечує фундаментальну підготовку майбутніх фахівців у галузі освіти. Загальним завданням педагогіки як науки є вияв, вивчення й обґрунтування закономірностей виховання та розвитку людської особистості, розробка на цій основі теорії й технології виховання як спеціально організованого педагогічного процесу, шляхів удосконалення діяльності педагога (педагогічної діяльності) й різних видів діяльності учнів, а також стратегію й способів їх взаємодії. Основною метою викладання курсу “Педагогіка” є засвоєння майбутніми учителями теоретичних основ сучасної педагогічної науки, розвиток їх творчого професійного мислення, формування практичних умінь і навичок, складових професійної компетентності вчителя, здатного ефективно працювати у загальноосвітніх навчальних закладах.

З позицій загальної теорії систем курс “Педагогіка” включає такі структурні компоненти: предмет, цілі викладання курсу, суб'єкти педагогічного процесу (викладачі, студенти), зміст (навчально-виховна інформація) та засоби педагогічної комунікації (форми, методи, прийоми).

Результатом професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів є сформована у межах педагогічно-професійної компетентності *педагогічно-спеціалізована компетентність*, яка визначає комплекс необхідних знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень та досвіду творчої дослідницької діяльності, що забезпечують успішне виконання вчителем своєї професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Ця

компетентність є новоутворенням особистості, сутність якого можна визначити як „збагачене педагогічне знання”. Підґрунтям слугують відомості з різних галузей знань, відбір яких актуалізований проблемою розробки та функціонування у педагогічній теорії й практиці різних варіативних освітньо-виховних систем.

Отже, до необхідного переліку галузей знань ми, зокрема, включаємо:

- теорію творчості (як розділ філософії);
- загальну теорію систем;
- педагогічну інноватику;
- педагогічну антропологію;
- соціальну психологію;
- соціальну педагогіку;
- теорію управління;
- концепцію самоорганізації тощо.

Сенс збагачення однієї – педагогічної – галузі знань за рахунок інших полягає в цьому випадку в тому, що саме педагогічне знання інструментує різні аспекти людських знань і, таким чином, слугує системоутворюючим елементом у зазначеній їх сукупності.

Оскільки є очевидним, що до виокремленого переліку освітніх галузей нами включені як класичні галузі знань, так і порівняно нові, утворені шляхом міждисциплінарного синтезу, то наразі варто говорити саме про новий міждисциплінарний конструкт професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога, яким і постає окреслена сукупність інтегрально-педагогічних знань (змістова основа педагогічно-спеціалізованої компетентності).

Представимо спрямованість змісту педагогічних дисциплін на професійну підготовку майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем у таблиці 4.2.

Таблиця 4. 2.

**Складова професійної підготовки вчителя до роботи в умовах
варіативності освітньо-виховних систем у змісті педагогічних дисциплін**

№ з/п	Зміст навчальної дисципліни	Складова професійної підготовки до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем
Модуль 1. Загальні основи педагогіки		
1.	Предмет та основні категорії педагогіки.	Сутнісна характеристика основних базових педагогічних понять
2.	Методологічні основи педагогіки.	Сутнісна характеристика різнорівневої методології наукового педагогічного дослідження.
3.	Педагогічний процес. Суб'єкти педагогічного процесу. Професія вчителя.	Професіограма вчителя. Характеристика педагогічного процесу (системність, цілісність).
4.	Самоосвіта і самовиховання майбутнього вчителя.	Професійний саморозвиток майбутнього вчителя. Формування професійної стратегії майбутнього вчителя.
5.	Розвиток, виховання і формування особистості.	Освітньо-виховне розвивальне середовище як важлива умова формування особистості.
6.	Колектив і особистість.	Характеристика учнівського колективу та особливості його формування.
Модуль 2. Теорія виховання		
1.	Сутність виховного процесу.	Освітньо-виховна система навчального закладу, ознаки, типологія.
2.	Методи і засоби виховання.	Педагогічний інструментарій виховного впливу в умовах конкретного навчального закладу.
3.	Організаційно-педагогічна діяльність класного керівника.	Особливості професійної діяльності класного керівника в умовах освітньо-виховної системи, розвивального середовища конкретного навчального закладу.
4.	Планування виховної роботи класного керівника.	Виховні технології у професійній діяльності класного керівника.
5.	Основні напрями виховання школярів у діяльності класного керівника: розумове, моральне, естетичне, трудове, фізичне виховання.	Реалізація виховної програми в умовах конкретного навчального закладу.
6.	Виховання дітей у сім'ї. Робота класного керівника з батьками учнів. Індивідуальна робота з учнями	Педагогічна взаємодія класного керівника з батьками в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу.
7.	Народна педагогіка – основа сучасної педагогічної науки.	Освітньо-виховні системи української народної педагогіки.

Продовження таблиці 4. 2.

8.	Педагогічні основи виховної діяльності громадських організацій дітей, підлітків і дорослих	Освітньо-виховні системи громадських та позашкільних закладів навчання і виховання.
Модуль 3. Теорія навчання (Дидактика)		
1.	Сутність процесу навчання	Цілісність освітньо-виховної системи навчального закладу. Особливості освітніх стратегій вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів.
2.	Зміст освіти у сучасній школі	Типологія освітньо-виховних систем різних навчальних закладів.
3.	Методи і засоби навчання.	Педагогічний інструментарій педагогічного впливу в умовах конкретного навчального закладу.
4.	Форми організації навчання. Урок – основна форма організації навчання в школі.	Характеристика функціонально-діяльнісного компонента освітньо-виховної системи
6.	Контроль у навчальному процесі.	Характеристика діагностико-результативного компонента освітньо-виховної системи
7.	Методична робота в школі.	Формування професійної стратегії вчителя в умовах конкретного навчального закладу. Професійний саморозвиток учителя.
Модуль 4. Школознавство		
1.	Теоретичні засади управління загальною середньою освітою в Україні.	Проблеми оновлення і реформування освітньо-виховних систем навчальних закладів.
2.	Основи управління загальноосвітнім навчальним закладом	Особливості функціонування та етапи розвитку освітньо-виховної системи навчального закладу.

Доповнення змісту навчальних модулів здійснювалося із урахуванням цільового призначення інформаційного матеріалу; поєднання комплексних, інтегрованих і часткових дидактичних цілей; професійну спрямованість і повноту навчального матеріалу з різних навчальних психолого-педагогічних дисциплін; відносну самостійність модулів; реалізацію обов’язкового зворотного зв’язку; можливість оптимального засвоєння студентами інформаційного і методичного матеріалу. Загальна логіка вивчення курсу «Педагогіка» передбачає:

- проектування навчальних цілей на мову практичних професійно орієнтованих завдань, що забезпечує перехід від навчальних завдань до професійної діяльності;
- реалізацію моделі підготовки майбутнього вчителя у процесі викладання педагогіки;
- корекцію процесу засвоєння знань, формування професійної, й у тому числі педагогічно спеціальної, компетентності студентів;
- контроль, оцінку (поточну, підсумкову) сформованості знань, умінь та навиків майбутніх учителів.

Окремі аспекти варіативності освітньо-виховних систем вивчаються студентами-магістрами. Так, зокрема С. Вітвицька пропонує для вивчення студентами тему «Специфіка організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах нового типу (коледж, гімназія, ліцей)» [87, с. 217–222].

У межах дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем ми провели аналіз навчальних програм із метою виділення спеціальної складової, яка спрямована на вирішення означеної проблеми.

«Освітньо-виховні системи» – інтегрований навчальний курс, сформований на основі міждисциплінарних знань з філософії, філософії освіти, теорії та історії педагогіки, психології і соціології, історії і географії тощо. Акцентуація здійснюється на методологічних і теоретичних підходах, що визначають систему освіти, яка реалізована в науці й практиці на конкретному історичному етапі, тобто на моделях певних освітньо-виховних систем, їх компаративному аналізі.

Мета курсу «Освітньо-виховні системи» – надання студентам ґрунтовних знань з теорії вітчизняних та зарубіжних освітньо-виховних систем, періодизації їх розвитку, особливостей формування провідних тенденцій; положень про суперечності і закономірності освітніх процесів у системі загальної середньої освіти; типологію та особливості освітньо-виховних систем різних загальноосвітніх закладів; про специфіку

професійної діяльності в умовах конкретного навчального загальноосвітнього закладу.

У результаті вивчення курсу студенти повинні *знати*:

- сутність основних понять «педагогічна система», «освітньо-виховна система», «типологія освітньо-виховних систем», «освітньо-виховне середовище навчального закладу» та ін.;
- характеристику освітньо-виховної системи: ознаки, структуру, типологію, особливості функціонування та етапи розвитку;
- історію виникнення та функціонування різних освітньо-виховних систем у зарубіжній педагогіці, їх розвиток;
- історію виникнення різних освітньо-виховних систем у вітчизняній педагогіці, їх розвиток;
- знання про методи, форми, прийоми і засоби викладацької, виховної й дослідницької професійної діяльності вчителя в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу.

Студенти повинні *уміти*:

- вивчати й аналізувати педагогічні явища, події, факти і співвідносити їх із особливостями освітньо-виховних систем у вітчизняній та зарубіжній педагогіці;
- здійснювати системний аналіз передумов виникнення, структури, особливостей функціонування освітньо-виховних систем у різні історичні періоди;
- визначати тип освітньо-виховної системи навчального закладу, адекватно сприймати і критично оцінювати позитивні й негативні сторони в її організації й функціонуванні;
- аналізувати та визначати можливості використання прогресивних ідей функціонування освітньо-виховних систем різних історичних епох у сучасних умовах;
- виділяти і формулювати провідні цілі професійної діяльності

вчителів в умовах різних освітньо-виховних систем;

–планувати та проводити викладацьку, виховну і дослідницьку діяльність в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу на основі творчого підходу;

–розробляти і реалізовувати власні педагогічні проекти з урахуванням особливостей освітньо-виховної системи навчального закладу.

Третій напрям – *практичний*. Він передбачав розв’язання завдання розробки та впровадження науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів. У процесі ефективного вирішення поставленого завдання враховувалися вимоги: можливість здійснення рефлексії й діалогу в пізнавальній діяльності студентів, забезпечення ситуації розвитку знань про освітньо-виховні системи, про особливості професійної діяльності вчителя в умовах їх варіативності й розвитку особистості майбутнього вчителя, здатного самостійно й усвідомлено на основі інтеграції та систематизації знань формувати власну професійну стратегію майбутньої діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі.

Реалізація моделі професійної підготовки базувалася на основних дидактичних правилах [206]. Перехід процесуального плану навчання у змістовий здійснювався на основі: організації спеціального навчання пошуковим операціям, навчання дискусійної культури й обговорення, формування культури рефлексивного осмислення й аналізу, емоційної та інтелектуальної рефлексії й т.п.

Розвиваючи загальні дидактичні положення про процес формування нових знань і практичних умінь (П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, О. Леонтєв, Н. Менчинська, Н. Талізін та ін.), у формуванні означеної компетентності виділимо певні стадії:

– *стадія репродуктивного засвоєння*: усвідомлення, запам’ятовування та відтворення студентами необхідних педагогічних знань, фактів про

сутність, структуру, функціонування освітньо-виховних систем як модифікацію педагогічної системи;

– *стадія аналітичного оперування знаннями*: на фоні педагогічних знань про освітньо-виховні системи визначення їх варіативності, встановлення видових ознак освітньо-виховної системи, освітньо-виховного середовища конкретного навчального закладу, особливостей професійно-педагогічної діяльності вчителя в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу;

– *стадія конструктивної педагогічної дії*: на основі засвоєних знань про концепцію освітньо-виховних систем формування здатності використовувати знання в практичній професійно орієнтованій діяльності, тобто оволодіння інструментальною частиною педагогічно спеціалізованої компетентності майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем;

– *стадія творчого виконання професійних дій*: перенесення засвоєних знань і формально набутої педагогічно-спеціалізованої компетентності в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу, набуття досвіду власної творчої стратегії педагогічної діяльності.

Отже, аналіз змістового компоненту професійної підготовки майбутніх учителів і визначення його потенціалу для формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем показав недоліки та можливості його удосконалення. Розроблений комплекс змістового доповнення до основних педагогічних курсів та запропонований авторський курс забезпечать успішність такої підготовки майбутніх учителів.

4.2. Педагогічні технології підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Освітні технології розглядаються в широкому розумінні – як частина дидактики, і у вузькому – як конкретний методичний інструментарій вчителя, об'єкт дидактичних досліджень і прикладних розробок або система, що включає уявлення планових результатів учіння, засоби діагностики поточного стану суб'єктів учіння, множину моделей учіння і критерії вибору оптимальної моделі для певних конкретних умов [187, с. 60].

На сучасному етапі науковці виділяють такі класи освітніх технологій:

- традиційні: основний навчальний період – урок, використовувані методи учіння – пояснювально-ілюстративний і евристичний; організаційні форми учіння – бесіда і розповідь; засоби діагностики – усні опитування без фіксування і оброблення результатів та письмові контрольні тематичні роботи;

- модульно-блочні технології: основний навчальний період – модуль чи цикл (уроків), використовувані методи учіння – пояснювально-ілюстративний; евристичний і програмований; організаційні форми учіння – бесіда, практикум; засоби діагностики – письмові програмовані опитування (тести) без фіксування й оброблення результатів; письмові програмовані контрольні роботи чи заліки після закінчення теми;

- цілісно-блочні технології: основний навчальний період – модуль чи цикл (уроків), використовувані методи учіння – пояснювально-ілюстративний, евристичний, програмований і проблемний; організаційні форми учіння – переважають лекція, бесіда, практикум; засоби діагностики – письмові програмовані опитування (тести) без фіксування й оброблення результатів; письмові програмовані контрольні роботи чи заліки після закінчення теми [187, с. 60].

Інноваційні технології у професійній підготовці педагога – це мета та результат складного динамічного поступу реалізації інтелектуального

розвитку особистості майбутнього вчителя у процесі професійного підготовки, формування у нього професійних знань, умінь і навичок через ефективну діяльність родинної та суспільної життєдіяльності [321, с. 3]. Педагогічні інноваційні технології – це такий процес організації навчально-пізнавальної діяльності у вищих навчальних закладах, в основі якого лежить розвиток інтелектуальних та творчих здібностей студента [321, с. 111]. Зауважимо, що предметом педагогічних технологій є конкретна практична взаємодія вчителів і учнів у будь-якій галузі діяльності, яка організовується на основі структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації засобів і прийомів навчання або виховання з використанням сучасних засобів (комп'ютерних, технічних).

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх учителів засвідчує, що існує протиріччя між необхідністю готувати студентів до роботи в умовах нового соціокультурного розвитку шкільної освіти і системою навчання, яка характеризується репродуктивною педагогікою, що не стимулює внутрішньої мотивації у здобутті професійної компетентності, не формує у студента вміння вибудовувати власну стратегію майбутньої професійної діяльності в умовах навчального закладу, вміння планувати свою діяльність і приймати рішення в змодельованих умовах майбутньої професійної діяльності.

У межах нашого дослідження поняття «методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів» включає аналіз та розробку методики навчання студентів до окресленого напрямку професійної діяльності. Як зазначають науковці [304, с. 7], методика має обґрунтовувати й розробляти педагогічні процеси, нові педагогічні технології навчання, в яких реалізовувалася б мета, принципи професійної освіти, способи творчої професійної діяльності фахівця та основи оволодіння професією студентами – майбутніми фахівцями.

Навчання у вузі повинно бути адекватним сучасним стратегіям професійної освіти – навчальний процес здійснювати на основі технологій, що розвивають критичне мислення майбутнього вчителя, сприяють розвитку

умінь і навичок самостійного пошуку інформації з використанням різних інформаційних ресурсів, стимулюють можливості взаємонавчання студентів, участь їх у різних проектах, спрямованих на оволодіння професійними компетентностями та ін.

Одним із прикладів такого підходу до професійної підготовки може бути запропонований А. Хуторським евристичний тип освіти [495]. Такий тип освіти є різновидом особистісно орієнтованого навчання. Його відмінна риса – не тільки розвиток учня на основі його індивідуальних особливостей, але й орієнтація на освіту як на створення учнем освітнього продукту, і на цій основі реалізацію творчого саморозвитку й особистісного зростання [495, с. 63]. Продуктом евристичної діяльності є сформульована особиста мета, якої раніше не було і яка була використана як спосіб вирішення проблеми у конкретній навчальній ситуації.

Ми підтримуємо позицію автора, що організація евристичного навчання повинна базуватися на визначених дослідним шляхом положеннях, на основі яких здійснюється навчання в конкретних умовах навчального предмета, групи, закладу. Ці положення визначаються як принципи евристичного навчання. До основних автор відносить:

- принцип особистісного ціле покладання учнем (студентом) – освіта кожного суб'єкта навчання відбувається на основі із урахуванням його особистих навчальних цілей;

- принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії – учень/студент має право на усвідомлений і узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: цілей, задач, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів;

- принцип мети предметних основ змісту освіти: основу змісту освітніх галузей і навчальних дисциплін складають фундаментальні міжпредметні об'єкти, що забезпечують можливість суб'єктивного особистісного пізнання їх учнями/студентами (категорії, поняття, символи, принципи, закони, теорії, що відображають окремі галузі дійсності);

– принцип продуктивності освіти – основним орієнтиром освіти є особистісне освітнє зростання учня/студента, яке складається із внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчально-пізнавальної діяльності;

– принцип ситуативності навчання – освітній процес будується на ситуаціях, передбачаючи самовизначення учнем/студентом і пошук їх вирішення під керівництвом педагога або у процесі самостійної самоосвітньої діяльності;

– принцип освітньої рефлексії – усвідомлення учнем/студентом в освітньому процесі сутності знань і способів навчально-пізнавальної діяльності, визначення їх смислових особливостей, виявлення освітнього зростання учня чи майбутнього вчителя;

– принцип первинної освітньої продукції учня/студента – створюваний учнем особистісний зміст освіти випереджає вивчення освітніх стандартів і загальновизнаних досягнень у досліджуваній галузі [495, с. 153–159].

Зауважимо, що підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, яка буде організована з дотриманням принципів евристичного навчання сприятиме формуванню педагогічно спеціалізованої компетентності (з огляду на специфіку й особливості такої організації навчання).

Безсумнівним положенням є твердження, що метою технології навчання є підвищення ефективності навчально-виховного процесу й отримання якісно нового результату. За визначенням І. Богданової, для її реалізації в умовах професійної підготовки необхідно враховувати такі аспекти:

– планування, програмування діяльності вчителя й учнів, забезпечення максимальної організованості для досягнення необхідного результату;

– відтворення процесу навчання і його результатів на основі блочної побудови;

- перенесення акценту з викладання на спрямоване учіння, тобто визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- структурування змісту навчання, забезпечуючи його гнучкість і варіативність [41, с. 19].

Серед сучасних технологій професійної підготовки виділяють інтегративну [187, с. 63]. Її переваги над іншими в тому, що вона технологічно забезпечує гуманне та ефективне особистісно орієнтоване учіння. Результати навчально-пізнавальної діяльності можна представити у вигляді системи задач, що відтворює підхід до учіння від трансляційного до організаційного, в процесі якого відбувається розвиток студентів через діяльність, спрямовану на вирішення цих задач на основі оперування самостійно здобутою інформацією.

Сьогодні беззаперечним є той факт, що в основному навчально-виховний процес (у тому числі й професійної освіти) орієнтований на розвивальне навчання. За визначенням багатьох учених (Д. Дьюї, Л. Виготського, Д. Ельконіна та ін.), навчання стає розвивальним за умови якісної зміни знань учня (студента), коли виникають нові форми мислення, ускладнюється мова, дії. Такий вид навчання сприяє трансформації старих схем мислення й діяльності в нові, й виникненню нової соціальної позиції. Відповідні схеми діяльності і мислення можливі лише у процесі самої діяльності, а не при розповідях й імітації її.

Проведений аналіз теоретичних досліджень і практики професійної підготовки майбутніх учителів допоміг визначитися у необхідності й обов'язковості використання сучасних освітніх технологій для формування педагогічно спеціалізованої компетентності та їх виборі.

Ми визначили, що для використання сучасних освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем необхідно враховувати такі вимоги: діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на індивідуальний розвиток кожного студента, створення необхідного розвивального освітнього простору

для вільного вибору в прийнятті самостійних рішень, вибору змісту і способів навчання, спрямованість на саморозвиток та самореалізацію, формування власної професійної стратегії в умовах навчання та під час педагогічної практики.

Серед великої кількості педагогічних технологій ми виділили ті, які враховують сучасні вимоги до організації професійної підготовки вчителів; найбільш повно забезпечують ефективність і продуктивність навчального процесу професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу до означеного напрямку педагогічної діяльності й враховують особливості кадрового та матеріально-технічного забезпечення їх реалізації.

Серед основних освітніх технологій ми використовували за типом організації та управління пізнавальною діяльністю (за В. Беспальком) – класичне лекційно-семінарське навчання з використанням аудіовізуальних технічних засобів та його модернізацію і модифікацію на основі активізації й інтенсифікації діяльності студентів – технологію роботи в «малих групах» («Педагогічна майстерня»); проектну технологію; технологію портфолію; технологію диференціації та індивідуалізації навчання; пошуково-дослідницьку технологію; технологію розв’язання педагогічних задач.

Перейдемо до характеристики вибраних технологій відповідно до завдання дослідження – організації ефективної професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Класичне лекційно-семінарське навчання з використанням аудіовізуальних технічних засобів

При упровадженні освітньої технології, яка базується на традиційній організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, ми намагалися переосмислити і перебудувати основні форми навчання: лекції, семінари, лабораторні та практичні заняття, організацію самостійної роботи, науково-дослідницьку та практичну діяльність, систему контролю та оцінювання досягнень студентів стосовно до сучасних вимог до якості

підготовки фахівця, сучасних досягнень педагогічної науки у питанні організації навчання у вузі й розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Проблемі вивчення форм організації навчання у вищій школі присвячено багато праць вітчизняних і зарубіжних науковців (А. Алексюк [4], С. Архангельский [11], В. Бондар [52], С. Вітвицька [88], В. Лозова [279], А. Хуторський [495] та ін.). Із розвитком педагогічної науки розвиваються й удосконалюються форми навчання, що застосовуються у професійній підготовці. Незаперечним є той факт, що найбільш ефективним у професійній підготовці є використання активних методів навчання (А. Вербицький [77], О. Смолкін [441] та ін.). Тільки в умовах активної пізнавальної діяльності у студентів формуються критичне мислення, особистий інтерес до вирішення пізнавальних задач, уміння і навички застосування отриманих знань при їх розв'язанні. Активні методи навчання – це способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які стимулюють студентів до активної мислительної й практичної діяльності в процесі оволодіння знаннями, коли активний не тільки викладач, а й студенти. Аналіз практики професійної підготовки засвідчує, що використання активних методів навчання студентів є необхідною умовою для формування високо кваліфікованого, компетентного фахівця.

Сучасні форми організації навчання у вищій школі поділяють на *імітаційні* та *неімітаційні* [441, с. 30]. До імітаційних відносять організаційні форми навчання, які потенційно уможливають під час проведення моделювання професійно орієнтованого середовища, застосування певних ситуацій майбутньої професійної діяльності. Це семінарські, лабораторні та практичні заняття. До неімітаційних – відносяться форми організації навчання, в процесі яких важко реалізувати моделювання предмета навчання. Серед основних виділяють лекції, теоретичні семінари, конференції та ін. Однак відмітимо, що розвиток сучасних технічних засобів навчання дає можливість викладачу включати до неімітаційних форм організації навчання

фрагменти, які відтворюють умови майбутньої професійної діяльності, окремі її аспекти та особливості. Саме тому обрана технологія і передбачає обов'язкове використання аудіовізуальних технічних засобів.

Відповідно до основних завдань дослідження нами було використано на основі традиційних форм навчання у вищому навчальному закладі форми проблемно-розвивального типу. Переважно застосовувалися: *проблемна лекція, лекція-діалог, лекція-візуалізація (презентація)*.

Основна ідея, яка об'єднувала всі види лекційних занять, – це формування на основі теоретичних основ педагогічної науки професійної *суб'єктності майбутнього фахівця*, тобто його суб'єктної позиції, педагогічної активності, критичного мислення, позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності. Такий підхід дуже близький до організації контекстного навчання [76, 169, 300].

Зупинимось більш детально на характеристиці проблемної лекції, так як такий вид організації навчання найбільш повно відображає особливості розвивального навчання. Проблемна лекція найчастіше використовується тоді, коли в студента вже сформовані елементарні педагогічні знання і він володіє навичками пошукової, дослідницької діяльності. Якщо під час традиційної інформаційно-повідомлюючої лекції студент отримує вже готові знання, то в ході проблемної лекції невідомі знання студент відкриває індивідуально, тобто створюється ілюзія особистого «відкриття» в науці, що особливо важливо для формування власної професійної стратегії. Направленість проблемної лекції – формування професійного мислення, особистого ціннісного ставлення вчителя до майбутньої професійної діяльності. Лекція будується так, щоб обумовити появу питання у студентів, а навчальний матеріал подається у формі навчальної проблеми. Вона повинна мати логічну форму пізнавального завдання, яке містить протиріччя, суперечності.

Для проблемного викладу обираються важливі теми, які мають концептуальний характер змісту педагогічної дисципліни і є особливо

актуальними для майбутньої професійної діяльності й складними для засвоєння студентами. Нами використовувалися такі теми для проблемного викладу з інтегрованого курсу «Педагогіка»: «Професія вчителя у сучасному суспільстві», «Освітньо-виховна система загальноосвітнього закладу», «Методи навчання», «Виховання особистості в колективі» та ін.

Зауважимо, що викладачу необхідно враховувати доступність навчального матеріалу, важливість у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів, можливість проблемного представлення та врахування пізнавальних можливостей студентів, ступеня розвитку навичок пошуково-дослідницької діяльності. Основна навчальна проблема теми і можливі супідрядні проблеми визначаються викладачем до початку лекції й можуть озвучуватися на попередніх лекціях для актуалізації знань студентів, намагання викликати інтерес до їх розв'язання. Під час проблемної лекції використовується усне мовлення викладача та студентів діалогічного характеру із поєднанням аудіовізуальних технічних засобів – презентацій, відеофрагментів, дидактичних матеріалів. Важливо також, що на лекції викладач через методичний інструментарій стимулює формування в студентів (за А. Петровським) *безпосередньо-спонукальних мотивів*, які ґрунтуються на емоційних проявах особистості (позитивних та негативних емоціях): новизна, цікаве викладання; *перспективно-спонукальних мотивів*, які ґрунтуються на розумінні професійної значущості знання, зв'язку навчання з життям (застосування засвоєних знань при розв'язанні педагогічних задач різного рівня складності, почуття професійного обов'язку, відповідальності); *інтелектуально-спонукальних мотивів*, що базуються на одержанні задоволення від самого процесу пізнання (допитливість, намагання підвищити свій культурний рівень).

Проблемна лекція поєднує елементи лекції-діалогу, лекції-візуалізації (презентації), які представляють собою розширене та поглиблене використання таких методів викладання, як діалогічне мовлення, постановка питань, логіка викладу матеріалу – від знайомого до незнайомого, від

відомого до невідомого; використання різних форм наочності, висунення й аналіз різних точок зору, виконання ролей експертів, опонентів та ін.

Нерідко розкриття проблеми може переноситися і в процес проведення семінарів, практичних занять.

Лекція-діалог потенційно надає можливість викладачу якнайкраще ознайомити студентів з актуальними проблемами у педагогічній науці. До цих проблем ми відносимо організацію і функціонування освітньо-виховних систем, компетентність учителя у вирішенні завдань, пов'язаних з їх різноманіттям, варіативністю. У ролі другого викладача можна залучати і колег з кафедри, і провідного вчителя, методиста. У такому випадку це буде яскравіший приклад поєднання позицій педагогічної теорії й практики. На основі двох джерел наукової інформації студентам необхідно порівняти, проаналізувати і визначити власну позицію з проблеми вивчення. Це стимулює їх мислительну та пізнавальну активність, що є основним показником розвивального навчання. Наприклад, лекцію-діалог на тему «Освітньо-виховна система загальноосвітнього закладу» краще провести із залученням заступника директора кращої ЗОШ міста з навчально-виховної роботи. На прикладі освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу аналізуються: сутність, особливості організації й функціонування, основні проблеми і труднощі, які виникають у вчителя у зв'язку із визначенням професійної стратегії педагогічної діяльності в умовах освітньо-виховного середовища загальноосвітнього закладу.

Лекція-візуалізація на сьогоднішній час виступає формою нової реалізації принципу наочності, що відображає рівень розвитку сучасної психолого-педагогічної науки, досягнень у розвитку аудіовізуальних технічних засобів навчання, матеріально-технічних можливостей навчального закладу. При підготовці до проведення такого виду лекції викладачу важливо перекодувати словесну навчальну інформацію у візуальні форми (схеми, малюнки, презентацію, відеофрагменти та ін.) і вибрати відповідну логіку і темп подачі матеріалу. Засвоєна у такому вигляді

навчальна інформація має забезпечити розвиток умінь згортати і розгортати інформацію, сприяти її систематизації й узагальненню, вирішенню проблемних ситуацій у пізнавальній і професійній діяльності. Найкраще такий вид лекції проводити на початку вивчення модуля, розділу, об'ємної теми. Для ефективності засвоєння навчальної інформації, що є елементом змістової складової професійної педагогічної спеціалізованої компетентності необхідно, щоб вона відповідала принципам інтеграції психолого-педагогічних знань та професійної спрямованості. Розширена характеристика лекцій проблемно-розвивального типу подана у таблиці 4.3.

Таблиця 4.3.

Характеристика лекцій проблемно-розвивального типу

Вид лекцій Структурно- змістові характеристики	Проблемна лекція	Лекція-діалог	Лекція-візуалізація
Цілепокладання	Введення нових знань на основі індивідуального «відкриття», залучення до пошукової, науково-дослідницької діяльності у сфері педагогіки.	Організація через діалог двох викладачів (або викладач і вчитель) засвоєння нових знань, які мають дискусійний міждисциплінарний характер, розкриття правомірності різних поглядів, підходів на розв'язання професійних проблем.	Засвоєння нових знань через перекодування словесної інформації у візуальні форми, розвиток професійного мислення на основі систематизації і виділення найбільш суттєвих елементів змісту навчання, створення образу, що є основою для розв'язання мислительних та практичних професійно орієнтованих дій.
Мотиваційно-стимулюючий компонент	Створення умов, які спонукають студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності, розвиток безпосередньо-спонукальних, перспективно-спонукальних та інтелектуально-спонукальних мотивів.	Показ різних точок зору на педагогічні проблеми, моделювання реальних професійних ситуацій для стимулювання у студентів інтересу до процесу пізнання основ професії, формування професійного мислення та спрямованості.	Через проблемність інформації поданої різними видами наочності, розвиток мислительної активності студентів, забезпечення розвитку різних сфер сприйняття навчальної, професійно спрямованої інформації, стимулювання індивідуального та професійного розвитку.

Продовження табл. 4.3

Змістовий компонент	Наукова інформація, яка є складною для розуміння і засвоєння, яка характеризує новітні досягнення науки та практики і може бути представлена як основна, та супідрядні проблеми її практичної реалізації у професійній діяльності вчителя в умовах навчального закладу.	Важливі теоретичні положення, які розкривають важливі педагогічні явища, факти, які мають міждисциплінарний характер і є неоднозначними відповідно різних чинників (суспільних умов, поглядів провідних учених, економічних та політичних подій та ін.)	Зміст наукової теоретичної й практичної інформації з основних тем навчальної дисципліни, що подається через різні види візуалізації: натуральні, образотворчі, символічні та схематичні, – й носить проблемний характер.
Методичний компонент	Постановка проблемних інформаційних питань, висунення гіпотез, утвердження або заперечення фактів, положень, взаємодія з аудиторією через діалог; використання аудіовізуальних технічних засобів, виступи студентів та ін.	Виклад матеріалу з різних позицій, підходів; постановка питань, заперечень, обґрунтування на основі аргументів, фактів з використанням аудіо, відеоматеріалів; утвердження правомірності різних точок зору; прикінцеві узагальнення і консенсус у висновках.	Застосування різних джерел інформації, аудіовізуальних технічних засобів; згортання та розгортання навчальної інформації через створення візуального образу, поєднання словесної та наочної форми повідомлення знань; проблемність викладу інформації.

Продовження табл. 4.3

Оцінно-результативний компонент	Загальний та професійний розвиток: сформованість пізнавальної та професійної мотивації, рівень теоретичного мислення, засвоєння змісту лекції.	Рівень сформованості критичного мислення, професійного інтересу до педагогічних проблем, сформованість інтегрованих знань про педагогічні явища, об'єкти, предмети, процеси; розвиток культури спілкування, ведення діалогу.	Індивідуальний розвиток студентів (психофізіологічних особливостей сприйняття, мислительних операцій та ін.); розвиток професійних знань і професійного мислення.
---------------------------------	--	--	---

Технологія роботи в малих групах («Педагогічна майстерня»)

Такий вид технологій достатнього глибоко висвітлений у педагогічній літературі й не потребує пояснення. Ми лише поставимо акценти на необхідності та особливостях застосування її в процесі формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Організація навчально-пізнавальної діяльності у межах такої технології базується на використанні інтерактивних методів навчання [77, 377 та ін.], які забезпечують високу ефективність. Робота студентів над однією проблемою передбачає обмін думками, висунення й обговорення ідей, пропозицій, прийняття спільного рішення, спільна професійно орієнтована діяльність. Під час такого навчання підвищується ефективність і продуктивність засвоєння теоретичних і практичних знань. Адже студент співставляє своє бачення вирішення проблеми з думкою інших, вчиться її відстоювати, приймати критичні зауваження, висловлювати зауваження іншим, йти на поступки, встановлювати колективну та особисту відповідальність за якість виконання завдання та ін. Усе це спрямоване на формування умінь та навичок вибудовувати власну стратегію професійної діяльності, самореалізації, що в кінцевому результаті сприяє розвитку професійної компетентності майбутніх учителів.

Зауважимо, що в процесі використання такої технології реалізуються основні закономірності проблемного і розвивального навчання:

- засвоєння загальних положень, способів і умов діяльності створює можливість використання засвоєних знань та сформованих умінь і навичок для розв'язання нових теоретичних і практичних завдань;
- залежність ефективності засвоєння знань і формування умінь від розвитку інтелектуальної активності студентів;
- розвиток предметних знань, умінь та навичок сприяє загальному особистісному розвитку студента[418, с. 107].

Процес мислення активізується складним комплексом умов, які стимулюють виникнення пізнавальної потреби і можливість її реалізації на основі мислительної діяльності. Ці умови створюються викладачем і студентами. До них відносимо: особливості навчання у «Педагогічній майстерні» на основі роботи в «малих групах» – розподіл учасників, виконання ними ролей; забезпечення дидактичними матеріалами; встановлення у групі правил взаємодії; розробка актуальних і цікавих завдань; створення «ситуації успіху» під час виконання завдань та ін.

Підбір і визначення завдань, які виносяться на виконання у «Педагогічній майстерні», обов'язково повинні бути професійно спрямовані. Моделюється умовна професійно ситуація, яка передбачає виконання завдання з проекцією на професійну діяльність. Наприклад: розробити класифікацію методів навчання для учнів 7 класу школи-колегіуму або скласти план проведення тижня історії у школі-гімназії з поглибленим вивченням іноземних мов та ін.

Ефективність і ціленаправленість навчання залежить від одночасного розвитку всіх компонентів навчальної діяльності: когнітивного, емоційного і діяльнісно-вольового. У процесі використання цієї технології можемо стверджувати, що навчальний процес відбувається комплексно. Студентами усвідомлюється засвоєння нового знання, способів власної діяльності і діяльності інших; відбувається сприйняття та оцінка власних переживань та переживань інших; задоволеність та незадоволеність собою, своїми діями та ставленням і діями інших; співвіднесення власних ідей, способів вирішення професійних завдань з результатами діяльності інших і т.д. Результатом застосування технології є сформованість різного рівня професійної компетентності майбутнього вчителя і її складової – педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Сутнісна характеристика технології

роботи в «малих групах» (Педагогічна майстерня) представлена в таблиці 4. 4.

Таблиця 4. 4.

**Сутнісна характеристика технології роботи в «малих групах»
(Педагогічна майстерня)**

Компоненти технології	Характеристика компонентів	Методика реалізації
Цільовий	<p>Постановка цілей у пізнавальній сфері: засвоєння та відтворення студентами вивченого матеріалу в умовах виконання завдань професійного спрямування, під час якого необхідно переосмислити наявні знання, структурувати та узагальнити їх, поєднати із попередньо вивченими положеннями, методами, засобами і створити нові знання, підходи, які будуть основою власної стратегії професійної діяльності умовах варіативності освітньо-виховних систем.</p> <p>У емоційно-ціннісній сфері: сприяти усвідомленню студентів важливості оволодіння професійними знаннями, необхідності набуття професійних умінь та навичок для майбутньої діяльності; формувати потребу удосконалювати навички професійного саморозвитку, самоосвіти і самовиховання з метою вироблення професійно спрямованої системи ціннісного ставлення до педагогічної професії, суб'єкт-суб'єктної взаємодії (з учнями, батьками, колегами, оточуючими) в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу, вибору власної позиції та стратегії педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу.</p> <p>У діяльнісно-вольовій сфері: сприяти прояву самостійності, послідовності й відповідальності студентів у досягненні поставлених професійно важливих цілей навчальної діяльності; формувати і розвивати навички використання системи методів, прийомів форм, що відтворюють особисту стратегію педагогічної дії в умовах конкретної освітньо-виховної системи навчального закладу, розвивати наполегливість, творчий підхід до виконання навчальних завдань.</p>	<p>Розкриття значущості сформованих професійно орієнтованих знань, умінь та навичок для виконання професійної діяльності вчителем, значущості для особистісного розвитку</p>

Продовження таблиці 4. 4.

Змістово-інформаційний	Засвоєння студентами теоретичних знань та формування професійних умінь і навичок у процесі вивчення інтегрованого курсу «Педагогіка», курсів «Освітньо-виховні системи», «Історія педагогіки» та під час проходження різних видів педагогічної практики.	Навчання під керівництвом викладача (семінарсько-лабораторні заняття), самостійна і самоосвітня діяльність
Діяльнісно-операційний	Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у «Педагогічній майстерні» через різні індивідуально-групові форми (робота в парах "обличчям до обличчя", "один-удвох-усі разом"), "Думати, працювати в групі", "Обмін думками", "Аукціон педагогічних ідей"; ротаційні (змінювані) трійки (керівник-виконавець-експерт); два-чотири - усі разом) із застосуванням творчих професійно орієнтованих завдань.	Поділ студентів на групи (2-3-4 чол.), розробка творчих професійно орієнтованих завдань, виконання студентами завдань, мікрОВикладання, захист виконаних робіт
Оцінно-результативний	Оцінка рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя як складової професійної компетентності, що включає: <i>глибоку обізнаність</i> з основними положеннями теорії освітньо-виховних систем, зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем; <i>наявність</i> умінь визначати і реалізовувати педагогічно доцільний зміст, форми і методи педагогічної взаємодії в умовах різних освітньо-виховних систем; <i>здатність</i> вибору власної позиції та стратегії педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу із застосуванням творчого підходу; <i>здійснювати</i> рефлексію цієї взаємодії, <i>грунтовно</i> аналізувати і проектувати професійну діяльність в умовах змін і коректив функціонування конкретної освітньо-виховної системи на основі творчого підходу, <i>наявність</i> у майбутнього вчителя мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності.	Індивідуальні та групові виступи, письмові роботи, тестові завдання, мікрОВикладання, експертна оцінка, аналіз і захист творчих робіт

Продовження таблиці 4. 4.

Корекційний	Визначення обумовленості між рівнем сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності (високий (творчий), достатній (конструктивний), середній (адаптивний), низький (репродуктивний)) у майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем і рівнем складності завдань, навчально-пізнавальними можливостями студентів і т.п. За результатами аналізу внесення змін до змістового та операційно-діяльнісного компонентів.	Аналіз викладачем процесу та результатів засвоєння студентами навчальних тем, розробка додаткових творчих завдань та внесення необхідних корекцій
-------------	--	---

Дуже близькою до технології роботи в «малих групах» за основними характеристиками є *проектна технологія*. Проект – розглядається як: 1) задуманий план дій, намір; 2) попередній текст якого-небудь документа, що виноситься на обговорення, затвердження [74, с. 970].

Особливість і своєрідність такої технології в тому, що проект є складнішою формою засвоєння навчальної інформації та формування необхідних практичних навичок і ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, і до виконання навчальних проектів може залучатися більша кількість студентів.

Проектна технологія у педагогіці розглядається як дидактична система навчання, а метод проектів як частина системи – педагогічна технологія, що спрямована на інтеграцію знань, застосування актуалізованих набутих знань, оволодіння новими (Г. Селевко) [418]. Метод проектів дає можливість включити учнів (студентів) у процес перетворювальної діяльності у повному циклі – розробка, реалізація, отримання результатів [418, с.145–152]. У процесі використання такої технології реалізується навчально-пізнавальна потреба майбутніх учителів у дослідженні особливостей майбутньої професії через проектування і створення ідеального або матеріального продукту, що характеризується об'єктивною чи суб'єктивною новизною. Це творча навчальна діяльність із вирішення професійно орієнтованих завдань, що

складають основу проекту, спрямованих на теоретичне освоєння науково-педагогічних знань і практичну їх реалізацію. При цьому засвоюються не тільки вузькопредметні, фахові знання, але й надпредметні, пов'язані із пошуком, обробкою, аналізом інформації, її представленням; формуються уміння інноваційної творчої діяльності; навички самостійного розв'язання проблеми. Отримані під час виконання проекту знання та сформовані уміння можуть використовуватися студентами і під час виконання інших, не професійно спрямованих завдань у межах інших галузей знань. У цьому і проявляється інтеграційна складова технології. Роль викладача – це наставник, консультант, експерт.

Особливості та характеристика використання цієї технології у процесі формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем показана у таблиці 4.5.

У процесі формування педагогічно-спеціалізованої компетентності у майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем було розроблено пакет навчальних проектів. Умовно за спрямованістю проекти поділялися на такі:

а) проекти, орієнтовані на розробку теоретико-парадигмальних ідей розвитку системи освіти і виховання: «Сучасний учитель», «Учитель майбутнього», «Навчання без школи», «Україні – європейська освіта» та ін.;

б) проекти, орієнтовані на розробку освітньо-виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів: «Школа розвитку», «Школа-родина», «Школа-місто», «Модель рідної школи» та ін.;

в) проекти, орієнтовані на розробку конкретних форм організації навчання і виховання: «Тиждень історії в школі», «Педагогіка народного календаря», «Відкритий урок», «Подорож у світ дитинства», «Життєві орієнтири» та ін.

Таблиця 4. 5.

Сутнісна характеристика проектної технології

Компоненти технології	Характеристика компонентів	Методика реалізації
Цільовий	<p>Постановка цілей у пізнавальній сфері: засвоєння та використання студентами вивченого матеріалу під час виконання проекту, що вимагає інтегрування психолого-педагогічних, загальнокультурних та фахових знань, і на їх основі створення нових, які відображають своєрідність освітньо-виховного середовища загальноосвітнього закладу, особливості організації навчально-виховного процесу, специфіку педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів та ін.</p> <p>У емоційно-ціннісній сфері: сприяти усвідомленню студентами важливості оволодіння професійними знаннями, необхідності набуття професійних умінь та навичок для майбутньої діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів; розвивати уміння та навички колективної взаємодії й співпраці із колегами; наполегливості у досягненні визначених завдань; формувати потребу професійного саморозвитку, самоосвіти і самовиховання з метою вироблення професійно спрямованої системи ціннісного ставлення до педагогічної професії, вибору власної позиції та стратегії педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу.</p> <p>У діяльнісно-вольовій сфері: сприяти ініціативності, активності та самостійності студентів у поєднанні з особистою та колективною відповідальністю у процесі формування професійної компетентності; розвивати креативність та творчий підхід до виконання навчальних професійно орієнтованих завдань.</p>	<p>Розкриття значущості сформованих професійно орієнтованих знань, умінь та навичок, системи ціннісних ставлень, що складають основу професійної компетентності вчителя і її складової – педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.</p>

Продовження таблиці 4. 5.

Змістово-інформаційний	Засвоєння студентами теоретичних знань і формування професійних умінь та навичок у процесі вивчення інтегрованого курсу «Педагогіка», курсів «Освітньо-виховні системи», «Історія педагогіки».	Розробка навчальних проектів для студентів під час вивчення нормативних дисциплін та дисциплін за вибором студентів, самостійна і самоосвітня діяльність.
Діяльнісно-операційний	Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі виконання проектів (поєднання індивідуальної та групової форми навчання).	Виконання та захист студентами навчальних проектів.
Оцінно-результативний	Оцінка рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя як складової професійної компетентності, що включає: <i>обізнаність</i> з основними положеннями теорії освітньо-виховних систем, зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем; <i>наявність</i> умінь визначати і реалізовувати педагогічно доцільний зміст, форми і методи педагогічної взаємодії в умовах різних освітньо-виховних систем; <i>здатність</i> вибору власної позиції та стратегії педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу із застосуванням творчого підходу; <i>здійснювати</i> рефлексію цієї взаємодії, аналізувати і проектувати професійну діяльність в умовах змін і коректив функціонування конкретної освітньо-виховної системи на основі творчого підходу, <i>наявність</i> у майбутнього вчителя мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності.	Індивідуальні та групові виступи, експертна оцінка, аналіз і захист творчих робіт.

Продовження таблиці 4. 5.

Корекційний	Співставлення та аналіз рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності у майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем з рівнем складності проектів, методикою їх використання; навчально-пізнавальними можливостями студентів і т.п. За результатами внесення змін до змістового та операційно-діяльнісного компонентів.	Аналіз викладачем процесу та навчальних досягнень студентів; внесення змін до бази навчальних проектів; удосконалення необхідного методичного інструментарію для їх виконання.
-------------	---	--

Технологія «Портфоліо». Термін портфоліо походить від латинських слів «port» – сховище і «folium» – листок [74, с. 1011]. Започатковано цей термін у економіці та галузі мистецтва (80-тих роках XX століття). Ця технологія передбачає реалізацію комплексу цілей у професійній підготовці майбутніх учителів. Зокрема, створення індивідуального портфоліо кожним студентом сприяє засвоєнню знань та формуванню у нього вміння ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність; дає можливість висвітлити набутий досвід у різних видах діяльності, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку; стимулює підвищення самооцінки студента; активної участі його в інтеграції кількісних і якісних оцінок у різних видах діяльності та ін.

Портфоліо майбутнього вчителя – це можливість висвітлення результатів різних видів професійно орієнтованої діяльності студента, його досягнень за певний час (навчання у ВНЗ).

Портфоліо дозволяє враховувати результати, досягнуті майбутнім учителем у різних видах діяльності: навчальній, виховній, творчій, методичній, дослідницькій, – для його професійного становлення час навчання у ВНЗ. Весь об'єм значущої інформації, який знаходиться в

портфолію, необхідний для професійного зростання майбутнього вчителя, формування його власного педагогічного стилю, професійної стратегії.

Правила складання портфолію майбутнього вчителя:

- визначити вигляд і структуру портфолію;
- наявні документи і матеріали розташувати в певному порядку, скласти їх перелік;
- всі документи (копії матеріалів, фото) повинні бути датовані і підписані, за необхідності в них мають бути вказані посади і звання рецензентів, авторів рекомендацій (вчителі, методисти, викладачі, куратор);
- важливо періодично поповнювати портфолію відповідними документами та результатами роботи стосовно поставлених цілей;
- вказати джерела використовуваної для роботи інформації, опис засобів і методів роботи.

Зауважимо, що портфолію може складатися з різною метою, тому чітке означення такої технології важко визначити. Ми виходили із необхідності за допомогою цієї технології формувати знання й уміння майбутніми вчителями розробляти і реалізовувати власну навчальну і професійну стратегію, що є важливим компонентом педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Покажемо особливості використання технології портфолію в формуванні у майбутніх учителів педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем (таблиця 4.6).

Наголосимо, що єдиних правил ведення портфолію немає. Це індивідуальна творчість. Однак можна виділити деякі рекомендації щодо оформлення.

Таблиця 4. 6.

Сутнісна характеристика технології портфоліо

Компоненти технології	Характеристика компонентів	Методика реалізації
Цільовий	<p>Постановка цілей у пізнавальній сфері: засвоєння студентами професійно орієнтованих знань та формування необхідних умінь через участь у різних видах діяльності: навчальній, виховній, художньо-самодіяльній, методичній, дослідницькій; систематизація педагогічно орієнтованого досвіду; розвиток умінь постановки цілей, визначення та реалізації власної навчальної та професійної стратегії, визначення напрямів саморозвитку та вдосконалення, що забезпечить ефективність професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів.</p> <p>У емоційно-ціннісній сфері: сприяння усвідомленню студентами важливості оволодіння професійними знаннями, необхідності набуття професійних умінь та навичок для майбутньої діяльності; формування потреби професійного саморозвитку, самоосвіти і самовиховання з метою вироблення професійно спрямованої системи ціннісного ставлення до педагогічної професії, вибору власної позиції та стратегії педагогічної діяльності; стимулювання підвищення самооцінки студента.</p> <p>У діяльнісно-вольовій сфері: сприяння розвитку в студентів ініціативності, активності, креативності та формування навиків творчого підходу у досягненні високих результатів зростання особистості як майбутнього фахівця; формування професійної компетентності.</p>	<p>Ознайомлення із зразком портфоліо майбутнього вчителя, правилами та особливостями його створення; розкриття ролі у формуванні власної навчальної та професійної стратегії.</p>

Продовження таблиці 4. 6.

Змістово-інформаційний	Навчальна, науково-дослідницька та виховна діяльність різних кафедр навчального закладу (особливо психолого-педагогічних та фахових), діяльність деканату та кураторського корпусу, студентських молодіжних організацій, робота бібліотеки та допоміжних служб навчального закладу.	Залучення майбутніх учителів викладачами різних кафедр ВНЗ, куратором, студентськими громадськими організаціями до проведення індивідуальних, групових та масових заходів різностороннього характеру: участь у конкурсах, олімпіадах, екскурсіях, виставках, студентських молодіжних проектах та ін.
Діяльнісно-операційний	Висвітлення результатів різних видів професійно орієнтованої діяльності студента, його досягнень за певний час (навчання у ВНЗ).	Складання та поповнення індивідуального портфоліо фото, аудіо, відеоматеріалами, методичними розробками та ін.
Оцінно-результативний	Оцінка рівня обізнаності зі змістом, формами і методами ведення портфоліо майбутнього вчителя; наявності умінь ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну та професійну стратегію, визначати напрями саморозвитку та самовдосконалення, наявності у майбутнього вчителя мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності.	Експертна оцінка, презентація портфоліо.

Продовження таблиці 4. 6.

Корекційний	Співставлення та аналіз рівня сформованості знань та умінь майбутніх учителів створювати та вести портфоліо майбутнього вчителя. За результатами аналізу проведення консультаційної роботи та внесення рекомендацій щодо організації різних видів діяльності студентів.	Аналіз викладачами процесу створення та ведення майбутніми вчителями портфоліо, проведення консультацій та порад.
-------------	---	---

Як показує практика, основними вимогами до оформлення портфоліо є:

1. Системність.
2. Достовірність.
3. Об'єктивність.
4. Націленість автора на самовдосконалення.
5. Структуризація матеріалів, логічність і лаконічність усіх письмових пояснень.
6. Акуратність і естетичність оформлення.
7. Цілісність, тематична завершеність представлених матеріалів.
8. Наочність результатів роботи.
9. Технологічність.

Використання технології портфоліо у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя і, зокрема, педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем, дає позитивні результати. Відгуки випускників та молодих учителів засвідчують ефективність такої технології у формуванні професійної компетентності. З метою визначення важливості та практичної значущості професійного портфоліо було проведено опитування учителів. У дослідженні взяло участь 125 учителів Житомирської області в межах

навчання на курсах підвищення кваліфікації ОІППО (Обласного інституту післядипломної педагогічної освіти). Результати проведеного опитування підтверджують її практичну значущість розробки вчителями портфоліо. На питання «Яке значення має портфоліо майбутнього вчителя для професійної діяльності в умовах конкретного навчального закладу» 77% опитаних (96 чоловік із 125 опитаних) відповіли, що така технологія підготовки допомагає краще адаптуватися до умов завдяки інтеграції кількісних і якісних оцінок досягнень фахівця у різних видах діяльності; наочно виявляє рівень досягнень молодого вчителя, є певним авансом довіри у оцінці професіоналізму.

Технологія диференціації та індивідуалізації навчання. Ця технологія базується на основних методологічних засадах організації навчально-виховного процесу, а саме: провідних закономірностях – ефективність та продуктивність процесу навчання залежить від вікових, індивідуальних особливостей та навчальних можливостей тих, хто навчається, результати навчання прямо пропорційно залежать від педагогічної майстерності вчителя, педагогічно доцільного використання ним методів і засобів навчання та активності учня. Керуючись принципами особистісно орієнтованого навчання, що відображають та конкретизують ці закономірності, викладач може застосовувати внутрішню диференціацію, яка передбачає засвоєння студентами навчального матеріалу різного рівня складності.

Сутність різнорівневої диференціації полягає у тому, що кожний студент навчальної групи засвоює навчальну програму на різних рівнях, визначальним при цьому є обов'язковий базовий рівень професійної підготовки. Студентам надається можливість вибору відповідно до своїх індивідуальних психолого-особистісних особливостей рівня оволодіння навчальною програмою. Такий підхід сприяє стимулюванню пізнавального інтересу до вивчення навчальних дисциплін, мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній

професійній діяльності. Розширена характеристика технології диференціації та індивідуалізації навчання подано у таблиці 4.7.

Таблиця 4.7

Сутнісна характеристика технології диференціації та індивідуалізації навчання

Компоненти технології	Характеристика компонентів	Методика реалізації
Цільовий	<p>Постановка цілей у пізнавальній сфері: засвоєння студентами теоретичних знань та формування необхідних професійно спрямованих умінь, враховуючи індивідуальні психолого-особистісні особливості кожного студента; створення умов для виявлення та розвитку пізнавальних інтересів і педагогічних здібностей у майбутніх учителів, сприяння у процесі навчання у вузі усвідомленого вибору майбутніми вчителями змісту освіти, методів навчання для успішного формування і розвитку професійної компетентності.</p> <p>У емоційно-ціннісній сфері: сприяння усвідомленню студентами важливості оволодіння професійними знаннями, необхідності набуття професійних умінь та навичок для майбутньої діяльності; формування потреби самопізнання і необхідності особистісного та професійного саморозвитку, самоосвіти і самовиховання, ціннісного ставлення до педагогічної професії.</p> <p>У діяльнісно-вольовій сфері: сприяння розвитку в студентів самопізнання, формування навиків вибору власної стратегії навчальної та майбутньої професійної діяльності у досягненні високих результатів зростання особистості як майбутнього фахівця; формування професійної компетентності.</p>	<p>Ознайомлення із системою професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі, педагогічними вимогами щодо вивчення педагогічних дисциплін організації самостійної та самоосвітньої діяльності з метою усвідомленого вибору відповідно до індивідуальних психолого-особистісних якостей і особливостей особистої навчальної та професійної стратегії.</p>

Продовження таблиці 4. 7.

Змістово-інформаційний	<p>Адаптаційно-професійний етап (I-II курси) передбачає засвоєння студентами у межах навчальної програми під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін теоретичних положень про освітньо-виховні системи, їх типологію, етапи, особливості функціонування.</p> <p>На локально-професійному етапі (III-IV курси) відбувається поглиблення та розширення цих знань і часткове набуття необхідних професійно-педагогічних компетентностей (у тому числі й педагогічно-спеціалізованої компетентності щодо роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем) як на лекційно-семінарських заняттях, у процесі самоосвітньої діяльності, так і під час неперервної педагогічної практики.</p> <p>На системно-професійному етапі (IV- VI курси) завершується формування професійної компетентності майбутнього вчителя з різним освітнім рівнем. Цей етап передбачає повноцінне застосування теоретичних основ базових знань майбутнього вчителя під час активної (з відривом від виробництва) педагогічної практики в ролі вчителя-класного керівника загальноосвітнього закладу.</p>	<p>Вибір і виконання студентами комплексу індивідуальних завдань та обов'язкових для всіх студентів завдань різного рівня складності до лекційних та семінарсько-лабораторних занять з педагогічних дисциплін, відповідних завдань до здійснення науково-дослідницької діяльності та завдань під час проходження різного виду педагогічної практики.</p>
Діяльнісно-операційний	<p>Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі різнорівневої диференціації та індивідуалізації: підготовка до семінарсько-лабораторних занять, виконання індивідуальних завдань дослідницького характеру, підготовка навчально-дидактичних матеріалів, вивчення творів класиків педагогіки та ведення конспектів першоджерел, науково-дослідна робота у проблемних</p>	<p>Ведення робочих зошитів, конспектування, виступи і повідомлення, написання рефератів, курсових та дипломних робіт, наукових статей; мікрОВикладання</p>

	групах та гуртках, підготовка наукових статей, реферативних робіт, участь у науково-практичних конференціях та ін.	та ін.
Оцінно-результативний	Рівень сформованості професійної компетентності майбутніх учителів та її складової – педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.	Письмові роботи, тестування, заліки, екзамени, захисти курсових і дипломних робіт, оцінка експертів та самооцінка студентів.
Корекційний	Визначення обумовленості між рівнем сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності (високий (творчий), достатній (конструктивний), середній (адаптивний), низький (репродуктивний)) у майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем і рівнем складності завдань, навчально-пізнавальними можливостями студентів і т.п. За результатами аналізу внесення змін до змістового та операційно-діяльнісного компонентів.	Аналіз викладачем та студентами процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів та її складової – педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем; внесення необхідних консультацій і порад.

Пошуково-дослідницька технологія. Безсумнівним і беззаперечним є той факт, що професійна підготовка майбутніх учителів покликана формувати в першу чергу вчителя-дослідника. За словами В. Сухомлинського, школа в якій не панує науковий пошук, перетворюється

у болото. Адже досліджувати – значить «піддавати що-небудь ретельному науковому розгляду з метою пізнання, вияснення чогось» [74, с. 242].

Дослідницький принцип у педагогіці, який є основою технології, передбачає самостійну пошукову діяльність учнів у процесі навчання, яка моделює процес наукового дослідження і наукового відкриття нових знань про предмети, явища, процеси; виділення закономірностей та властивостей. Д.Дьюї запропонував і реалізував на практиці ідею «школи-лабораторії», в якій традиційні навчальні плани і методи навчання були замінені на ігрову та трудову діяльність, а зміст освіти будувався навколо чотирьох інстинктів людини: соціального, дослідницького, конструювання та художнього вираження. Нагадаємо, що дослідження – це «процес і результат наукової діяльності, направленої на здобуття суспільно-значущих об'єктивних знань» [74, с. 242]. Загальні характеристики навчання на основі застосування пошуково-дослідницької технології визначаються особливостями позиції учня/студента – його суб'єктністю та ініціативністю. Як наголошує О. Савенков, за цих умов необхідно керуватися такими принципами: орієнтації на пізнавальні інтереси учня, його досвід; свободи вибору і відповідальності за власне навчання; освоєння знання в єдності із способами їх отримання; опори на рівень умінь самостійного пошуку й обробки інформації; поєднання продуктивних і репродуктивних методів навчання; формування уявлення про динамічність знань, про дослідження як стиль життя та ін. [409, с. 27]. Організація навчання на основі застосування пошуково-дослідницької технології може здійснюватися двома варіантами. Перший передбачає навчальну діяльність, орієнтовану на практичний, пізнавально-прикладний характер знань та умінь, де навчальний процес будується як пошук нових інструментальних знань про способи діяльності. А другий варіант – на теоретико-пізнавальний характер результатів навчання, тобто навчальний процес будується як пошук нового теоретичного знання.

У нашому випадку організація навчального процесу здійснювалася на основі поєднання цих двох варіантів. Загальна характеристика використання пошуково-дослідницької технології формування професійної компетентності майбутніх учителів (у тому числі й педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем) показано у таблиці 4. 8.

Таблиця 4. 8.

Загальна характеристика використання пошуково-дослідницької технології формування професійної компетентності майбутніх учителів

Компоненти технології	Характеристика компонентів	Методика реалізації
Цільовий	<p>Постановка цілей у пізнавальній сфері: засвоєння студентами професійно орієнтованих знань та формування необхідних умінь через організацію науково-дослідницької діяльності; розвиток дослідницьких умінь та навичок, формування умінь організовувати наукові дослідження школярів в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу</p> <p>У емоційно-ціннісній сфері: сприяння усвідомленню студентами важливості оволодіння професійними знаннями, необхідності набуття професійних умінь та навичок для майбутньої діяльності; формування потреби професійного саморозвитку, самоосвіти і самовиховання з метою вироблення професійно спрямованої системи ціннісного ставлення до педагогічної професії, вибору власної позиції та стратегії педагогічної діяльності.</p> <p>У діяльнісно-вольовій сфері: сприяння розвитку в студентів пізнавального інтересу до професійної діяльності; активності, креативності та формування навиків творчого підходу в дослідженні професійно-орієнтованих проблем; формування професійної компетентності організації й проведення науково-педагогічного дослідження.</p>	<p>Ознайомлення із зразком портфоліо майбутнього вчителя, правилами та особливостями його створення; розкриття ролі у формуванні власної навчальної та професійної стратегії.</p>

Продовження таблиці 4. 8.

Змістово-інформаційний	Засвоєння студентами теоретичних знань та формування професійних умінь та навичок у процесі вивчення інтегрованого курсу «Педагогіка», курсів «Освітньо-виховні системи», «Історія педагогіки» та під час проходження різних видів педагогічної практики.	Навчання під керівництвом викладача (семінарсько-лабораторні заняття), самостійна і самоосвітня діяльність.
Діяльнісно-операційний	Організація наукового дослідження у процесі вивчення студентами педагогічних дисциплін та під час педагогічної практики; висвітлення результатів дослідження на наукових конкурсах, семінарах, конференціях; публікації в наукових виданнях та ін.	Повідомлення результатів дослідження, написання рефератів, курсових та дипломних робіт, наукових статей; мікровикладання та ін.
Оцінно-результативний	Рівень сформованості професійної компетентності майбутніх учителів щодо організації й проведення власного науково-педагогічного дослідження та організації наукового дослідження школярів в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу.	Захисти курсових і дипломних робіт, відгуки рецензентів, наукового керівника.
Корекційний	Співставлення та аналіз рівня сформованості знань та умінь майбутніх учителів організовувати та здійснювати власне науково-педагогічне дослідження та дослідження школярів в умовах конкретного навчального закладу; уміння представляти результати дослідження публічно та оформлення у вигляді публікацій. За результатами аналізу проведення консультаційної роботи та внесення рекомендацій щодо організації різних видів науково-дослідницької діяльності студентів.	Аналіз викладачем процесу організації та здійснення майбутніми студентами науково-педагогічних досліджень, висвітлення результатів дослідження, проведення необхідних консультацій

Відмітимо, що охарактеризовані педагогічні технології взаємопов'язані між собою, оскільки мають професійно орієнтований розвивальний характер навчання. Не виключенням є і технологія розв'язання педагогічних задач. Її особливість полягає у тому, що вона поєднує загальні цільові орієнтири інших технологій та основні механізми їх реалізації. Не будемо детально зупинятися на визначенні та характеристиці поняття «педагогічна задача», так як ця педагогічна категорія достатньо глибоко досліджена вітчизняними і зарубіжними науковцями (Г. Балл [17], М. Даниленко [144], О. Дубасенюк [158], І. Зязюн [186], Ю. Кулюткин [259], А. Матюшкін [300], Л. Спірін [451] та ін.). Нагадаємо, що педагогічна задача – це та найдрібніша «клітинка» професійної діяльності вчителя, розв'язання якої свідчить про рівень компетентності вчителя, його професіоналізм. І, відповідно, розв'язок педагогічної задачі – це складний мислительний процес, який потребує активізації набутих знань і сформованих професійно орієнтованих умінь та навичок. Як наголошує І. Зязюн, майстерність учителя полягає в умінні перетворити педагогічну ситуацію на педагогічну задачу, що передбачає цілеспрямувати умови, які склалися, на перебудову взаємин, ставлень, мотивів діяльності, наближаючись до поставленої педагогічної мети [186, с. 16]. У процесі розв'язання педагогічної задачі формуються уміння і навички професійно спрямованої діяльності, тобто педагогічної дії як її елемента. Педагогічна дія – це педагогічно доцільний, спланований чи імпровізований [186, с. 251].

Ми підтримуємо висновки науковців (О. Балл [17], О. Дубасенюк [162], В. Желанова [169], Л. Спірін [452] та ін.) про те, що умовою гарантованого забезпечення високої результативності навчання майбутніх учителів (та й навчання в цілому) є наявність організованої проблемної, евристичної ситуації, в якій відображаються основні протиріччя, позитивні аспекти та недоліки майбутньої професійної діяльності. Циклом такої ситуації, за визначенням А. Хуторського [495] є:

- мотивація діяльності;
- її проблематизація;
- особистісне рішення проблеми учасниками ситуації;
- демонстрування освітніх продуктів, їх співставлення один з одним і з культурно-історичним аналогом;
- рефлексія результатів.

Важливо у процесі навчання створювати необхідне смислове підґрунтя (освітнє напруження), яке сприятиме виникненню і формулюванню таких ситуацій. Серед найбільш можливих варіантів може бути: ціленаправлене створення освітньої напруженості педагогом, виникнення проблеми чи питання, непередбачуване протиріччя, невідповідність отриманих результатів очікуваням, утруднення вирішення задачі або виконання завдання, порушення звичних норм освітньої діяльності, введення суперечливих культурно-історичних аналогів, різноманітність різних позицій із питання, що розглядається та ін. За таких умов освітня діяльність майбутніх учителів матиме проблемний характер, що підвищує її продуктивність і результативність, забезпечує зростання рівня активності студентів у засвоєнні та формуванні необхідних компетенцій.

Зважаючи на вищезазначене, нами була використана технологія розв'язання педагогічних професійно орієнтованих задач. Зупинимося на її характеристиці та особливостях (таблиця 4.9).

У сучасних наукових дослідженнях [27, 52, 88, 162, 167, 370, 418 та ін.] зазначається, що педагогічні технології професійної освіти майбутніх учителів повинні відповідати всім критеріям технологічності, до яких відносять: концептуальність, системність, керованість, алгоритмізованість, відтворюваність, ефективність, діагностичність.

Таблиця 4.9

Сутнісна характеристика технології розв'язання педагогічних задач

Компоненти технології	Характеристика компонентів	Методика реалізації
Цільовий	<p>Постановка цілей у пізнавальній сфері: засвоєння студентами професійно орієнтованих знань та формування необхідних умінь через набуття у процесі розв'язання педагогічних задач педагогічно орієнтованого досвіду; розвиток умінь постановки цілей, визначення і реалізації власної навчальної та професійної стратегії, що забезпечить ефективність професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів.</p> <p>У емоційно-ціннісній сфері: сприяння усвідомленню студентами важливості оволодіння професійними знаннями, необхідності набуття професійних умінь та навичок розв'язання педагогічних задач для майбутньої діяльності; формування потреби професійного саморозвитку, самоосвіти і самовиховання з метою вироблення ціннісного ставлення до педагогічної професії, вибору власної позиції та стратегії педагогічної діяльності; стимулювання підвищення самооцінки студента.</p> <p>У діяльнісно-вольовій сфері: сприяння розвитку в студентів мислительної діяльності та формування навиків творчого підходу в розв'язанні різних педагогічних проблем; формування інструментальної складової професійної компетентності майбутніх учителів.</p>	Розкриття ролі у формуванні власної навчальної та професійної стратегії
Змістово-інформаційний	Засвоєння студентами теоретичних знань та формування професійних умінь і навичок у процесі вивчення інтегрованого курсу «Педагогіка», курсів «Освітньо-виховні системи», «Історія педагогіки», спецкурсу «Розв'язання педагогічних задач»; набуття професійного досвіду в процесі проходження педагогічної практики різного виду.	Ознайомлення із сутністю пед.задачі, типологією алгоритмом розв'язання та методичним інструментарієм творчого розв'язку, розробка задач різного рівня складності.

Продовження таблиці 4. 9.

Діяльнісно-операційний	Організація навчальної діяльності студентів для розв'язання професійно орієнтованих педагогічних задач на лекційних, семінарсько-лабораторних заняттях при виконанні завдань з педагогічної практики; у процесі виконання індивідуальних завдань.	Складання та розв'язання студентами педагогічних задач індивідуально (парно, у групі 3-4 студента) усно, письмово у робочих зошитах та у звітній документації з пед.практики.
Оцінно-результативний	Оцінка рівня обізнаності майбутніх учителів із сутністю, типологією, алгоритмом розв'язання педагогічних задач, наявності умінь розв'язувати педагогічні задачі різного рівня складності; мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності.	Експертна оцінка розв'язання педагогічних задач різного рівня складності.
Корекційний	Співставлення та аналіз рівня сформованості знань та умінь майбутніх учителів розв'язувати педагогічні задачі різного рівня складності. За результатами аналізу проведення консультаційної роботи та внесення коректив у організацію навчальної та самостійної діяльності студентів із розв'язання різних видів педагогічних професійно орієнтованих задач.	Аналіз викладачем процесу створення та розв'язання майбутніми студентами педагогічних професійно орієнтованих задач, проведення необхідних консультацій і порад.

Спираючись на виділені критерії, охарактеризуємо їх застосування у нашому дослідженні. *Концептуальність* вибраних технологій розкриває основну концептуальну ідею професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах освітньо-виховних систем, що розглядалася нами вище. *Системність* технологій полягає в адаптованості, взаємозв'язку, взаємозумовленості й цілісності її складників, а саме концептуального, змістового і процесуального, які є підсистемами цілісної технології формування педагогічно спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність у різних типах освітньо-виховних систем.

Керованість технології передбачає можливість цілепокладання, планування, проектування, поетапної діагностики, варіювання методів і форм з метою отримання високої продуктивності й ефективності результатів професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. *Відтворюваність* технології полягає в можливості її використання у формі повторення і застосування викладачами в інших навчальних закладах з іншими студентами з метою формування відповідної професійної компетентності. *Алгоритмізованість* пов'язується з можливістю в логічній послідовності поетапної реалізації технології, що включає спільну взаємопов'язану діяльність викладача і студентів в умовах виконання різних видів діяльності: навчальної, науково-дослідницької, виробничої (проходження різних видів практик), самоосвітньої. *Ефективність* технології передбачає досягнення очікуваних результатів і досягнення поставленої мети – сформованості компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. *Діагностичність* відображає можливість у процесі реалізації технології застосування різних діагностичних методик, за результатами яких визначається рівень сформованості означеної компетентності майбутніх учителів.

Як вже нами зазначалося у підрозділі 3.2 нашого дослідження, рівень сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності може бути різним: високий (творчий), достатній (конструктивний), середній (адаптивний), низький (репродуктивний). Виділені рівні виявляють характер і особливості формування педагогічної компетентності. Відповідно цього можна співвіднести етап формування педагогічно спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем і, як результат, і як рівень її сформованості.

У розробленій моделі формування педагогічно спеціалізованої компетентності в межах професійної передбачено організацію навчально-

пізнавальної діяльності студентів на відповідних етапах: адаптаційно-професійному – I курс навчання у вузі, локально-професійному – II, III курси, системно-професійному – IV-VI курси. Ці етапи відображають загальний процес формування професійної компетентності майбутніх учителів. Відповідно педагогічно спеціалізована компетентність майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем має формуватися у межах цих етапів. Керуючись дидактичною теорією організації засвоєння знань та формування умінь (П. Гальперін, Н. Талізін та ін.), у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя з метою формування педагогічно спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем виділяємо такі етапи.

Перший етап – теоретичне засвоєння інформації про сутність освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу, типологію, умови та особливості становлення і функціонування, про проблеми організації педагогічної діяльності в умовах різних типів освітньо-виховних систем загальноосвітніх шкіл; удосконалення наявних та набуття нових професійних умінь та навичок, що становлять основу педагогічно спеціалізованої компетенції в межах загальної професійної компетенції майбутніх учителів.

Другий етап – перенесення основи формування педагогічно спеціалізованої компетентності в контекст професійної діяльності вчителя в реальних умовах, де відбувається інтеріоризація теоретичного знання, набутих умінь та навичок, формування професійної спрямованості та необхідних особистісних якостей майбутніх учителів. Організація такого навчального процесу (лекційно-практичні заняття та різні види педагогічної практики) передбачає творчий рівень у формуванні компетентності майбутнього вчителя: сприяє професійній адаптації, створенню і втіленню власних творчих стратегій професійної взаємодії в умовах конкретного навчального закладу.

Третій етап – розвиток сформованої на репродуктивному рівні педагогічно спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем у напрямку розробки індивідуальної стратегії майбутньої професійної діяльності, тобто для досягнення творчого рівня компетентності.

Четвертий етап – формування досвіду творчої майбутньої професійної діяльності у межах навчального процесу та активної педагогічної практики, який характеризується продуктивною діяльністю в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу; вибір та обґрунтування *індивідуальної стратегії майбутньої професійної діяльності* в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Логіка формування індивідуальної стратегії майбутньої професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем виражається такою покроковою послідовністю:

- перший крок – засвоєння необхідних знань про освітньо-виховні системи загальноосвітніх закладів у межах психолого-педагогічних дисциплін;
- другий крок – формування умінь та навичок (інструментальної складової компетентності) на репродуктивному рівні;
- третій крок – демонстрування сформованої компетентності у змодельованих професійно орієнтованих умовах при виконанні педагогічних завдань різного рівня складності, тобто перехід на продуктивний рівень сформованості компетентності;
- четвертий крок – організація самостійної навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя із постійним зворотнім зв'язком, аналізом та контролем з боку викладача;
- п'ятий крок – самостійна педагогічна практика майбутнього вчителя в реальних умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу під керівництвом викладача-методиста та за підтримки вчителя;

– шостий крок – самотійна професійна діяльність молодого вчителя без керівництва, але за підтримки вчителя-наставника.

Зрозуміло, що послідовність кроків частково може порушуватися відповідно до рівня навченості кожного студента, його індивідуальних особливостей, що відображають здатність засвоєння навчального матеріалу і формування професійно спрямованих умінь та навичок; рівня мотивації та педагогічної спрямованості на професійну діяльність та ін. Тобто, можна стверджувати, що в загальному в кожного студента – майбутнього вчителя – можлива власна траєкторія формування педагогічно спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Упровадження розроблених технологій формування педагогічно спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем висвітлено у підрозділі 5.2 дисертації.

4.3. Формування професійної компетентності майбутніх учителів під час педагогічної практики

Важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем є педагогічна практика різного виду. В українському педагогічному словнику поняття «педагогічна практика» розглядається як обов'язкова складова частина навчального процесу, метою якої є навчання студентів творчо застосовувати в професійній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, отримані при вивченні педагогіки, психології, окремих методик і спеціальних дисциплін, сприяння розвитку в майбутніх педагогів інтересу до педагогічної

роботи [131, с. 252]. У педагогічній енциклопедії розуміння цього поняття доповнюється ще й визначенням як виду науково-дослідницької діяльності [365]. Можна стверджувати, що педагогічна практика одночасно виступає і як метод пізнання, і як вид навчальної діяльності. Особливо це важливо для дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Відповідно «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» (затвердженого наказом № 93 Міністерства освіти і науки України від 8.04.1993 року) [374, с. 135–152] та «Методичних рекомендацій по складанню програм практик студентів вищих навчальних закладів України» (затверджених наказом № 31-5/97 Міністерства освіти і науки України від 14.02.1996 року) [374, с. 158–166] педагогічна практика майбутніх учителів є невід'ємним компонентом професійної підготовки і відповідно регламентується у часовому і змістовому вимірі.

Як уже зазначалося нами попередньо, ефективності формування педагогічно спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів сприяє визначення кожним студентом власної професійної стратегії.

Термін «стратегія» у довідкових виданнях визначається як спосіб дій, лінія поведінки кого-небудь; спосіб досягнення цілі; загальний план певної діяльності, який охоплює тривалий період [74, с. 1202]. К. Абульханова-Славська визначає життєву стратегію особистості як інтегральну характеристику, що виражається у здатності поєднувати свої індивідуальні особливості, свої статусні, вікові можливості, власні домагання з вимогами суспільства, оточуючих [3, с. 35]. Зрозуміло, що кожній людині властиве своє бачення світу і своє бачення професійної діяльності. Індивід привласнює загальну картину професійної діяльності й трансформує її в свій особистий образ світу. За визначенням Т. Прохоренко [390, с. 56], стратегія є

інтегративною характеристикою життєвого шляху, це спосіб усвідомленого планування і конструювання особою власного життя шляхом поетапного формування її майбутнього. Відповідно, особистісна професійна стратегія – це цільове програмування власної професійної діяльності і її реалізація. Багато авторів (К. Абульханова-Славська [3], Н. Наумова [314], Т. Прохоренко [390] та ін.) застосовують термін „професійна стратегія” у підході до розуміння шляху професійної самореалізації, що включає індивідуальні способи та методи професійної діяльності, власний стиль, образ життя, життєвий темп і т.п. Розвиваючи погляди науковців, ми вважаємо, що особистісна професійна стратегія має включати компоненти, без яких неможлива її розробка і тим більше реалізація. До таких важливих – основоположних – компонентів відносимо: відповідну *освіту*, яка у нормативно-правовому аспекті уможлиблює виконання професійних обов’язків, *професійну компетентність*, тобто необхідний рівень сформованості знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та світоглядних принципів, необхідних для успішної професійної діяльності; особистісну *рольову модель* виконання вчителем своїх функцій і обов’язків, яка формується на основі аксіологічної складової особистості й відображає її власне індивідуальне бачення, яким повинен бути вчитель; і прогнозоване бажане місце роботи, де хотів би працювати майбутній студент, тобто образ конкретного навчального закладу. Виділена структура не є завершеною, і можливе її доповнення у межах подальшого вивчення. Важливо відмітити, що виділені компоненти характеризуються параметрами варіативності. Тобто, можна виділити інваріантні (умовно не змінні, але які можуть доповнюватися). Це – відповідна освіта і необхідний рівень професійної компетентності. Ці компоненти є обов’язковими, які у процесі реалізації стратегії розвиваються й удосконалюються. Варіативними можна вважати особистісну рольову модель і місце роботи.

Аналіз науково-педагогічних досліджень сучасних учених з проблем вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів, факторів впливу на вибір професії [7, 86, 96, 142, 161, 229, 241, 258, 277, 281, 319, 494] та власний педагогічний досвід дає підстави стверджувати, що на формування професійної стратегії майбутнього вчителя впливає багато факторів зовнішніх (образ улюбленого вчителя, престижність професії, умови навчання у вузі, особливості конкретного навчального закладу, в якому навчався, вплив мікросередовища та ін.) і внутрішніх (індивідуально-психологічні особливості, самооцінка, рівень домагань, успішність у навчанні та ін.). Велике значення має також розвивальне середовище навчального закладу, його потенційність для набуття та розвитку складових педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя, професіоналізму у цілому.

Вплив зазначених чинників носить або підсилювальну, або обмежувальну дію на формування і реалізацію професійної стратегії майбутнього вчителя. У процесі професійної підготовки до майбутньої діяльності їх вплив корегується, змінюється у результаті цілеспрямованої спеціально організованої, професійно орієнтованої взаємодії викладачів із студентами – майбутніми фахівцями. Для кращого уявлення передумови формування професійної стратегії майбутнього вчителя подано схематично на рис. 4. 1.

Отже, важливим, базовим компонентом формування професійної стратегії майбутнього вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем є професійно орієнтована навчальна діяльність. Організація і проведення педагогічної практики якраз і забезпечує цей вид діяльності.

Ми визначаємо педагогічну практику як спеціально організовану навчальну професійно орієнтовану діяльність майбутнього вчителя в умовах конкретного загальноосвітнього закладу, в процесі якої він реалізує теоретичні знання, уміння і навички, набуває досвіду практичної роботи,

проявляє особистісні професійні якості відповідно до вимог кваліфікаційного рівня підготовки.

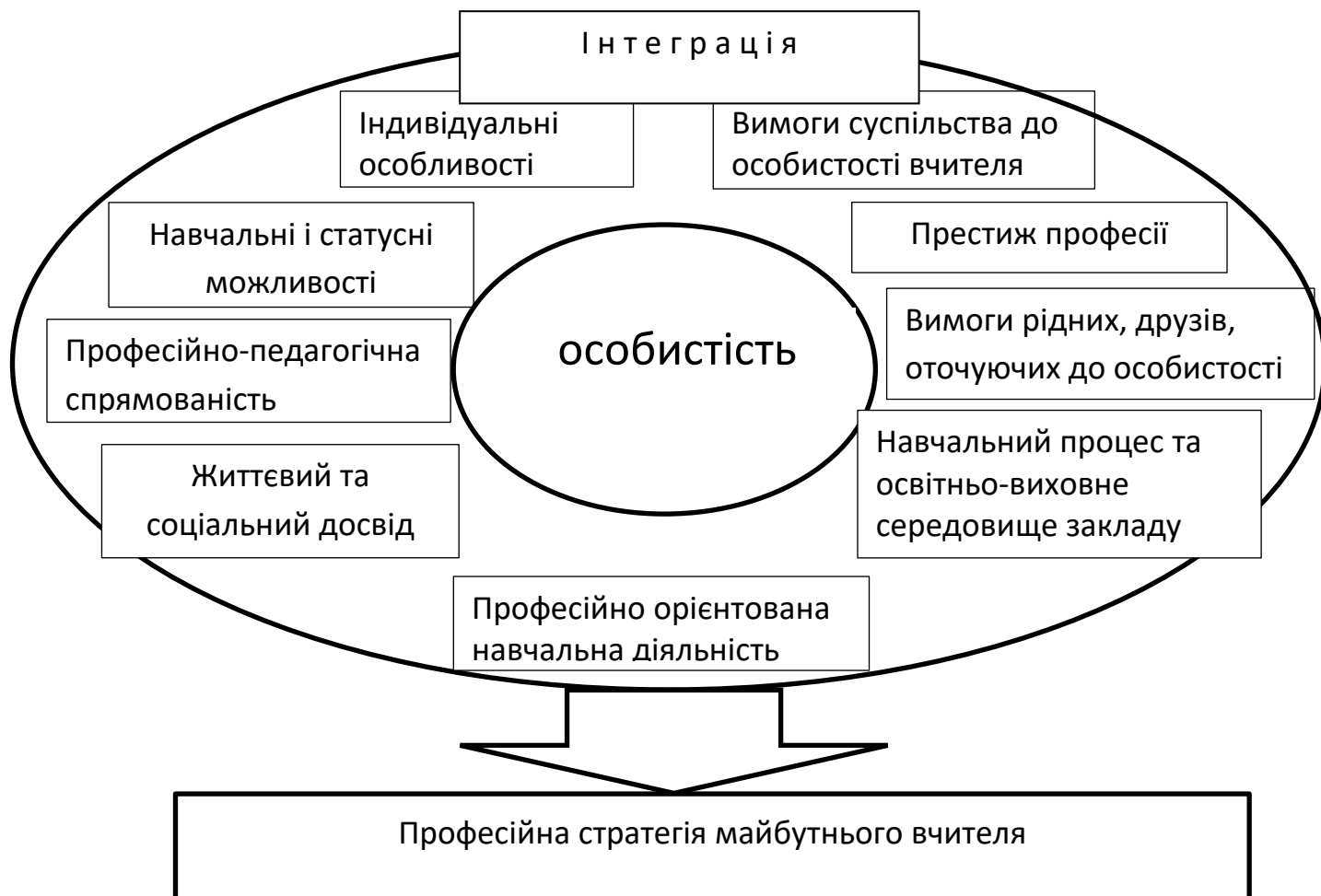


Рис. 4. 1. Передумови формування професійної стратегії майбутнього вчителя

Загалом організація педагогічної практики у професійній підготовці майбутнього вчителя може бути безперервною або інтенсивною дискретною («сендвічевою») [36, с.41–53]. Тобто, перший варіант передбачає поступове і поетапне оволодіння студентами професійних умінь і навичок, а другий варіант реалізується через одночасне (паралельне) включення у практичну діяльність. Найчастіше використовується перший варіант.

Наукові дослідження педагогічної практики [168, 246, 301, 507] дають підстави визначити такі її функції: адаптаційну, навчальну, виховну,

розвивальну і діагностичну. Адаптаційна функція виявляється у тому, що студент – майбутній педагог – знайомиться з умовами, особливостями конкретного навчального закладу, специфікою функціонування освітньо-виховної системи, звикає до ритму педагогічного процесу, включається у систему відносин і зв'язків. Реалізація цієї функції тісно пов'язана і визначається особистісною характеристикою студента. На процес успішного проходження педагогічної практики впливає рівень сформованості та особливості емоційно-вольової, пізнавальної, діяльнісної сфери особистості.

Навчальна функція педагогічної практики є виявом визначальної закономірності навчально-виховного процесу: набуті теоретичні знання пов'язуються та перевіряються практикою, тобто для успішного формування у студентів професійної компетентності (в тому числі й спеціально педагогічної) необхідно створити умови, де він (студент) зможе безпосередньо включитися у систему професійних відносин конкретного навчального закладу з виконанням функціональних обов'язків педагога. За таких обставин у майбутнього вчителя створюватиметься інструментальна основа професійної діяльності.

Однією із пріоритетних є виховна функція педагогічної практики. Її значущість на сучасному етапі, на жаль, дещо применшена. В умовах конкретного навчального закладу майбутній студент вчиться співвідносити набуті знання, уміння і навички до реальних умов, де необхідно самостійно і відповідально приймати рішення, брати на себе відповідальність як працівнику освіти, виявляти власне бачення вирішення тих чи інших завдань, проявляти творчість і оригінальність у різних типових і нестандартних ситуаціях. Багато у чому результативність і продуктивність діяльності студента-практиканта залежить від набутого соціального і життєвого досвіду, отриманого індивідуально в процесі особистого навчання у школі та під час навчання у вузі. На основі аналізу відгуків студентів-випускників їм якраз і

не вистачає необхідних знань про різні варіанти і можливості освітньо-виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів (дивись пункт 3.3).

Умови педагогічної практики дають можливість реально навчити студента любити дітей, приймати їх такими, як вони є, проявляти терплячість, витримку, знаходити варіанти для конструктивної взаємодії з учнями, їх батьками, колегами. Нерідко якраз тут студент і усвідомлює необхідність постійного розвитку своїх професійно значущих знань, умінь та якостей, або ж навпаки – студент остаточно переконується у неправильності вибору професійної діяльності (таких, на щастя, дуже мало).

Тісний взаємозв'язок попередньо висвітлених функцій забезпечує розвивальна. Безпосереднє виконання різних за спрямованістю і характером навчально-виховних завдань сприяє розвитку набутих і формуванню нових компетенцій, що включають професійно спрямовані знання, уміння, навички. Результатом такої діяльності є сформованість професійної й педагогічно-спеціалізованої компетентності різного рівня.

Діагностична функція педагогічної практики реалізується через рефлексію майбутнього вчителя, яка виявляється через оцінку колег та самооцінку. Студент тільки на практиці може співставити оцінку рівня сформованості професійної компетентності з особистою самооцінкою, зробити висновки щодо придатності до професійної діяльності. І важливо при цьому розуміти як майбутньому вчителю, так і викладачам, методистам, що найважливішою метою професійної підготовки на сучасному етапі розвитку є підготовка фахівців, здатних активно засвоювати ситуації соціальних змін. З огляду на це, у нашому дослідженні ми ставили завдання розробити систему завдань для різних видів педагогічної практики, спрямованих на формування у межах професійної компетентності майбутнього вчителя педагогічно-спеціалізованої компетентності до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

У кожному вищому навчальному закладі, який здійснює професійну підготовку майбутніх учителів розробляється програма організації й проведення практики, яка включає наскрізну програму практики та робочі програми відповідних практик, які мають пройти майбутні фахівці [310]. Цей документ є основним нормативним та навчально-методичним документом університету, який визначає концептуальні засади практичної підготовки фахівця даного напрямку (спеціальності) відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики, регламентує послідовність, тривалість і терміни проведення різних видів практик відповідно до навчального плану, визначає цілі, завдання та місце кожного виду практики в структурно-логічній схемі підготовки фахівця.

Як зазначає І. Каньковський, при розробці наскрізної програми практики у професійній підготовці майбутнього фахівця необхідно враховувати модель майбутньої професійної діяльності, яка визначається освітньо-професійною програмою підготовки, освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця та навчальним планом; зв'язок та наступність різних видів практик; залежність змісту, методів та форм діяльності студентів на практиці від особливостей та специфіки завдань кожного виду практик [193, с. 431].

З огляду на це, виникає можливість передбачити реалізацію серед основних завдань практики завдання набуття та апробації сформованих компонентів педагогічно спеціалізованої компетентності майбутніх учителів до роботи в умовах різних освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів.

Сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів характеризується великою кількістю програм і напрямів підготовки, які передбачають і варіативність програм організації й проведення педагогічної практики. Однак можна виділити деякі загальні тенденції в її побудові й змісті:

- педагогічна практика, як компонент професійної підготовки, орієнтована на сучасні вимоги до вчителя, а саме на формування його професійної компетентності;
- основоположним у педагогічній практиці є процес екстеріоризації знань майбутнього вчителя з відповідною апробацією своїх здібностей і можливостей щодо професійної діяльності;
- педагогічна практика передбачає підготовку майбутніх педагогів до входження в систему варіативної й диференційованої освіти, до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що вимагає відповідної швидкої адаптації й переключення на різні види діяльності, різні ступені й рівні педагогічної взаємодії та взаємовпливу;
- упровадження різних напрямів професійної педагогічної підготовки, зміна системи навчання (кредитно-трансферна) спричиняє неузгодженість у навчальних планах, програмах, які в основному орієнтовані на зменшення кількості годин на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу і відповідно термінів проведення педагогічної практики.

Сучасні наукові дослідження проблеми організації педагогічної практики у професійній підготовці майбутніх учителів висвітлюють різні її аспекти: удосконалення на основі використання сучасних педагогічних технологій; організація в умовах кредитно-модульної системи на основі застосування різних наукових підходів – індивідуалізації й диференціації, інтегрованого та компетентнісного та ін.

Вважаємо за доцільне виділення необхідних принципів організації педагогічної практики. Ми погоджуємося із позицією І.С.Керім-Заде, що їх вибір необхідно здійснювати на основі використання сучасних педагогічних технологій [202, с. 227–230].

З огляду на цю позицію, виділимо принципи педагогічної практики, які забезпечать формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя

до роботи у різних освітньо-виховних системах. Отже, до принципів організації педагогічної практики відносимо:

- принцип самостійності й активності – він сприяє формуванню у майбутніх учителів індивідуального творчого підходу до вибору власної педагогічно доцільно стратегії педагогічної взаємодії в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу, дає можливість до самоактуалізації та самореалізації студентів у процесі виконання професійних навчально-виховних завдань;

- принцип перспективного планування педагогічної практики – забезпечує можливість реалізації особистісно орієнтованого навчання, оволодіння комплексом необхідних професійно спрямованих знань, умінь, навичок, що складають основу педагогічно спеціалізованої компетенції у межах професійної;

- принцип узгодженості вимог і дій адміністрації навчального закладу, вчителя, який керує практикою з вимогою і діями викладачів вузу;

- принцип створення сприятливого мікроклімату, який забезпечить розвиток творчого потенціалу студентів в умовах конкретного навчального закладу;

- принцип індивідуалізації й диференціації навчання студентів під час проходження педагогічної практики в умовах конкретної освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу – сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх учителів (в тому числі і педагогічно спеціалізованої), розвитку рефлексії до власної педагогічної діяльності, визначенню сильних і слабких сторін у здатності вирішувати важливі навчально-виховні завдання.

У професійній підготовці майбутніх учителів виділяють такі види практик: психолого-педагогічну, неперервну навчально-педагогічну та наукову[374]. Визначені види педагогічної практики у процесі підготовки майбутнього вчителя певною мірою забезпечує належний рівень формування

у межах професійної компетентності й її складової – педагогічно спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Проведемо загальний аналіз кожного виду педагогічної практики з метою визначення аспекту підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Неперервна психолого-педагогічна практика. Базою проведення є 5–9 класи загальноосвітньої школи. Тривалість практики – 1 тиждень. Мета практики: вивчення майбутніми студентами особливостей навчально-виховного процесу в реальних умовах, формування професійно орієнтованих умінь та навичок майбутніх учителів організовувати і здійснювати виховну діяльність класного керівника. Студент виконує функції помічника класного керівника.

Завдання та зміст цього виду практики:

- ознайомлення студента з освітньо-виховною системою класу, школи;
- ознайомлення з функціями та змістом роботи класного керівника, необхідною документацією у визначеному класі;
- відвідування уроків та виховних заходів протягом тижня;
- підготовка та проведення виховних заходів у визначеному класі;
- організація і проведення психолого-педагогічних методик як із окремим учнем, так і з усім класом;
- оформлення результатів проведеної роботи у звітній документації.

У межах проходження практики студент ознайомлюється із особливостями освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу, специфікою розвивального освітньо-виховного середовища, із організацією виховної діяльності класного керівника, реалізацією ним виховної програми у контексті загальношкільних заходів.

Переддипломна педагогічна практика на випускному курсі кваліфікаційного рівня бакалавр проводиться у 5-9 класах загальноосвітніх закладів.

Завдання педагогічної практики:

- ознайомлення з освітньо-виховною системою школи (роботою директора, його заступників, методичного об'єднання, учнівського самоврядування та ін., планами навчально-виховної роботи, розкладом занять);

- вивчення класу, в якому студент проходить педагогічну практику, ознайомлення із роботою класного керівника та виконання його функцій на період практики.

- здійснення підготовки та проведення уроків за спеціальністю, позакласних заходів, активна участь у громадському житті класу, школи;

- оформлення результатів проведеної роботи у звітній документації.

Студенти у процесі проходження практики ведуть щоденник психолого-педагогічних спостережень, виконують обов'язки вчителя-предметника і класного керівника. Вони безпосередньо поринають у реальні умови конкретного навчального закладу, вивчаючи специфіку педагогічної діяльності у даній освітньо-виховній системі.

Після закінчення практики студент – майбутній учитель – представляє на кафедри, які організують і керують практикою необхідну документацію. Зокрема, на кафедру педагогіки подаються: звіт, щоденник практики, виконані педагогічні завдання (протокол залікового виховного заходу за методикою колективних творчих справ, розв'язання трьох педагогічних задач). Обов'язковою складовою звіту поряд із короткою довідкою про навчальний заклад повинен бути аналіз організації навчально-виховного процесу та особливостей педагогічної діяльності практиканта в умовах конкретного навчального закладу, самоаналіз позитивних сторін професійної

діяльності та виділення труднощів, з якими стикався практикант у взаємодії з дітьми, колегами, батьками учнів тощо.

Результатом проходження педагогічної практики є набуття педагогічного досвіду, що складає основу для визначення особистої професійної стратегії майбутньої педагогічної діяльності.

Переддипломна педагогічна практика на випускному курсі кваліфікаційного рівня спеціаліст проводиться у 10-11 класах загальноосвітніх закладів.

Завдання педагогічної практики:

- ознайомлення зі школою (роботою директора, його заступників, методичного об'єднання, учнівського самоврядування та ін.) з метою опису освітньо-виховної системи закладу;
- вивчення класу, в якому студент проходить педагогічну практику, ознайомлення із роботою класного керівника та виконання всіх його функцій у період практики;
- здійснення підготовки та проведення уроків, позакласних заходів, активна участь у громадському житті класу, школи;
- оформлення результатів проведеної роботи у звітній документації.

Результатом виконаних завдань педагогічної практики є створення опису освітньо-виховної системи навчального закладу, в якому зазначаються його особливості та специфіка. Для більш повного опису студенти повинні відобразити: образ випускника (риси та якості, якими повинен володіти); основні цілі та завдання реалізації в умовах життєдіяльності закладу; принципи та правила співпраці усіх учасників навчально-виховного процесу; конкретні форми і методи спільної діяльності учнів, педагогів та батьків, спрямовані на формування бажаних складових образу випускника, тобто механізм функціонування системи; кадрове, навчально-методичне та організаційно-нормативне забезпечення процесу; характеристика розвивального освітньо-виховного середовища навчального закладу тощо.

Опис освітньо-виховної системи повинен охоплювати весь педагогічний процес, у якому відображається інтеграція урочної та позаурочної діяльності учасників, усі її напрями; вплив соціального та предметного розвивального середовища, показники ефективності функціонування. Виконання цього завдання можливе двома способами. Перший спосіб передбачає складання опису освітньо-виховної системи за *структурними компонентами* (суб'єктно-середовищний компонент (педагоги, учні, батьки, дорослі, що беруть участь у діяльності навчального закладу, середовище як підсистема і система); ціннісно-орієнтаційний компонент (цілі, цінності, принципи діяльності, перспективи); функціонально-діяльнісний компонент (системоутворюючі види діяльності, їх функції, напрями, зміст форми і методи роботи, спілкування, функції, керування); діагностико-результативний компонент (критерії ефективності, оцінка й аналіз функціонування)). Другий спосіб – це складання характеристики освітньо-виховної системи через опис окремо кожної загальної частини освітньо-виховної системи – освітньої, виховної та матеріально-технічного забезпечення.

Отже, проведення педагогічної практики у процесі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем є необхідним і важливим компонентом. У процесі проходження різних видів педагогічної практики студент реалізує набуті теоретичні знання, навички і вміння і має можливість набути практичних умінь і навичок, проявити особистісні професійно-важливі якості, що в кінцевому варіанті є результатом формування складових педагогічно спеціалізованої компетентності.

Висновки до четвертого розділу

У процесі вивчення досвіду професійної підготовки вчителів встановлено, що їх навчання у ВНЗ має бути адекватним сучасним стратегіям професійної освіти – навчальний процес здійснюється на основі технологій, що розвивають критичне мислення майбутнього вчителя; сприяють розвитку умінь і навичок самостійного пошуку інформації з використанням різних інформаційних ресурсів; стимулюють можливості взаємонавчання студентів, участь їх у різних проектах, спрямованих на оволодіння професійними компетентностями та ін.

Відповідно визначених у дослідженні методологічних основ підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем для визначення і структурування змісту цієї підготовки окреслено три напрями: аналітичний, професіографічний, практичний. Результатом аналітичного напрямку дослідження професійної підготовки визначено змістову складову концепції освітньо-виховних систем та теоретичну підготовку майбутніх студентів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. У результаті професіографічного напрямку здійснено доповнення змісту навчальних модулів із врахуванням цільового призначення інформаційного матеріалу; поєднання комплексних, інтегрованих і часткових дидактичних цілей; визначено професійну спрямованість і повноту навчального матеріалу з різних навчальних психолого-педагогічних дисциплін; відносну самостійність модулів; реалізацію обов'язкового зворотного зв'язку; можливість оптимального засвоєння студентами інформаційного і методичного матеріалу.

У результаті здійснення практичного напрямку передбачено розробку та впровадження науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів.

Проведений аналіз теоретичних досліджень і практики професійної підготовки майбутніх учителів допоміг визначитися у необхідності і обов'язковості використання сучасних освітніх технологій для формування педагогічно-спеціалізованої компетентності та їх виборі.

Серед великої кількості педагогічних технологій виділено й обгрунтовано ті, які найбільш повно забезпечують ефективність і продуктивність навчального процесу професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу до означеного напрямку педагогічної діяльності і враховують особливості кадрового та матеріально-технічного забезпечення їх реалізації.

Було використано освітні технології за типом організації та управління пізнавальною діяльністю (за В.П. Беспальком): класичне лекційно-семінарське навчання з використанням аудіовізуальних технічних засобів; систему роботи в «малих групах»; проектну технологію; технологію портфоліо; технологію диференціації та індивідуалізації навчання; пошуково-дослідницька технологію; технологію розв'язання педагогічних задач.

У роботі розроблено технологію формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем включає здійснення послідовних етапів. Її особливість полягає у тому, що в ній використовуються можливості окреслених технологій. Вона передбачає реалізацію таких етапів: перший етап – засвоєння необхідних знань про освітньо-виховні системи загальноосвітніх закладів у межах психолого-педагогічних дисциплін; другий етап – формування умінь та навичок (інструментальної складової компетентності) на репродуктивному рівні; третій етап – демонстрування сформованої компетентності у змодельованих професійно орієнтованих умовах при виконанні педагогічних завдань різного рівня складності, тобто перехід на продуктивний рівень сформованості

компетентності; четвертий етап – організація самостійної навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя із постійним зворотнім зв'язком, аналізом та контролем з боку викладача; п'ятий етап – самостійна педагогічна практика майбутнього вчителя в реальних умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу під керівництвом викладача-методиста та підтримки вчителя; і шостий етап – самостійна професійна діяльність молодого вчителя без керівництва, але за підтримки вчителя-наставника.

У дослідженні представлено аналіз педагогічної практики як засобу формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Доведено, що педагогічна практика передбачала підвищенні рівня усвідомленості сутності освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу; ознайомлення з її особливостями та специфікою розвивального середовища закладу; ознайомлення студентів з можливостями використання оптимальної педагогічної стратегії взаємодії з учнями, їх батьками, колегами; формування складових педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність, враховуючи умови освітньо-виховної системи навчального закладу.

Результати даного розділу відображені 4 публікаціях, з них: у фахових виданнях [225, 229], у наукових виданнях [224], матеріалах науково-практичних конференцій [208].

РОЗДІЛ 5

Дослідно-експериментальна перевірка ефективності моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів

5.1. Програма експериментального дослідження

Логіка завершення педагогічного дослідження передбачає емпіричне підтвердження чи спростування гіпотези дослідження, вірогідності розроблених концептуальних положень, ідей, методик; перевірку їх результативності та ефективності. Традиційно оцінювання ефективності результатів експериментального дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців здійснюється через:

- вибір контрольних і експериментальних груп (рівнозначних і рівноцінних);
- розробку методичного інструментарію для оцінки за критеріями і показниками наявного рівня сформованості знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та ін., що відображають рівень компетентності особистості у майбутній професійній діяльності;
- визначення й констатацію рівня сформованості компетентності до впровадження розроблених моделі, технології формування і розвитку основних професійних характеристик студентів як майбутніх фахівців;
- порівняння показників рівня сформованості означеної компетентності майбутніх фахівців після впровадження авторських розробок;
- кількісного та якісного аналізу динаміки розвитку рівня сформованості означеної компетентності майбутніх фахівців;

– узагальнення й висновки про ефективність та результативність запропонованих дослідником авторських розробок, які характеризуються взаємозв'язком залежних та незалежних змінних (методів, засобів навчання і результатів у фіксованих умовах та ін.).

Мета, завдання та гіпотеза нашого наукового дослідження зумовили визначення завдання експериментальної роботи – через практичне впровадження обґрунтувати ефективність та результативність розробленої структурно-функціональної моделі формування педагогічно спеціалізованої компетентності майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що є складовою загальної професійної компетентності. При цьому ми керувалися необхідністю верифікації результативності формування педагогічно спеціалізованої компетентності майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Зазначимо, що верифікацією будемо вважати „перевірку істинності теоретичних положень, встановлення вірогідності дослідним шляхом”[436 с. 102].

Представлене дослідження здійснювалося нами з дотриманням низки вимог, серед основних такі: дотримання методики та термінів проведення експерименту (тривалість у часі, здійснення корекції організації та відтворення результатів); обґрунтування експериментальної бази дослідження, яка складалася з кількох вищих навчальних закладів (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Рівненський державний гуманітарний університет, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Сумський державний педагогічний університету імені А. Макаренка), Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, що дало змогу представити результати в абсолютному та порівняльному відношенні; визначення організаційних умов проведення експериментальної роботи з

урахуванням природнього характеру проведення експерименту в усіх обраних групах окреслених навчальних закладів. Усього в експериментальній роботі на різних її етапах брало участь 938 студентів вищих навчальних закладів, 16 викладачів вищих навчальних закладів, і 155 вчителів, із них 73 заступника директора з виховної роботи.

Охарактеризуємо мету, програму, методику, етапи та умови проведення експериментальної роботи.

Наукове дослідження проблеми формування професійної компетентності у майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем проходило в період з 2007 по 2016 рр. і охоплювало такі етапи науково-дослідної та експериментальної роботи: пошуково-аналітичний (2007–2008 рр.), констатувальний (2009–2010 рр.), формувальний (2009–2014 рр.), узагальнюючий (2015–2016 рр.).

На першому, *пошуково-аналітичному* етапі, визначалися такі завдання:

- проведення аналізу та узагальнення історичної, філософської, педагогічної літератури з проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем;
- уточнення сутності понятійного апарату дослідження;
- вивчення сучасного стану підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем;
- розробка та затвердження програми експериментально-дослідної роботи «Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем».

Результатом виконання поставлених завдань стало визначення особливостей та етапів розробки досліджуваної проблеми в контексті соціально-економічних та культурно-освітніх змін в суспільстві; розробка та обґрунтування концепції освітньо-виховних систем: визначення сутності, основних ознак, особливостей функціонування, етапів розвитку, типології; узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки майбутніх

учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Важливість та вагомість вивчення в умовах професійної підготовки майбутніми вчителями теоретичних знань та методичного інструментарію, необхідних для педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітнього навчального закладу підтвердилися опитуванням студентів-випускників та вчителів (аналіз результатів висвітлено у підпункті 3.3 дисертації). Отримані результати засвідчили необхідність розробки теоретико-методичних основ удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, а саме формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів.

Під час другого, *констатувального* етапу дослідження, розв'язувалися такі завдання:

- обґрунтування та розробка структури професійної компетентності майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем;
- організація й проведення комплексного моніторингу рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів;
- обґрунтування та розробка структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Відмітимо, що важливе місце в теоретичному опрацюванні проблеми належить розробці критеріального підґрунтя визначення рівня сформованості компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. З цією метою на основі опрацювання теоретичних розробок з окресленої проблеми та практичного

досвіду професійної підготовки майбутніх учителів у сучасних умовах ВНЗ було розроблено відповідні критерії та показники рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності – складової професійної компетентності майбутніх учителів (їх подано у табличній формі в підрозділі 3.3). Зауважимо, що структура і критерії оцінки рівня сформованості компетентності здійснювалася нами на основі методологічного положення про структуру компетентності як вияву сукупності відповідних компетенцій особистості, які проявляються у різних сферах діяльності. Вирішення поставлених завдань передбачало добір також відповідних зазначеними критеріям та показникам надійних і валідних методик.

При розробці діагностичного інструментарію, ми стикнулися із певними труднощами, оскільки не існує комплексної методики щодо діагностики рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів. Це означало, що експериментально-діагностична робота повинна ґрунтуватися на синтетичному використанні окремих аспектів, положень, шкал та показників відомих методик, що застосовуються для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів. Це: методика К. Томаса (адаптований варіант Н. Гришиної), методика діагностики типу поведінкової активності Л. Вассермана і Н. Гуменюка, питальник К. Роджерса для визначення адаптованості/дезадаптованості особистості, методика на визначення структури направленості педагога (В. Семиченко); методика вивчення ціннісних орієнтацій (за І. Сеніним); методика самооцінки та оцінки професійно-педагогічної мотивації (адаптована М. Фетискіним); діагностика стратегій досягнення цілей; діагностика комунікативних й організаторських нахилів (КОН -2), діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (за Л. Бережновим) та складання карти педагогічної оцінки й самооцінки рівня готовності до професійно-педагогічного саморозвитку.

Крім того, до діагностичного інструментарію входили також аналіз педагогічних ситуацій (кейс-метод), карти зведення результатів, кваліметричні моделі діяльності учасників навчального процесу, тести, студентські творчі роботи, авторські анкети-опитувальники щодо визначення рівня знань, умінь та навичок здійснювати професійну діяльність у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів.

Констатувальний зріз сформованості компетентності студентів-випускників до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем здійснюватися за такими параметрами: рівень сформованості компетентності до професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, програмно-методичне забезпечення процесу підготовки, використання інноваційних технологій, організація самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Безпосереднє *експериментальне дослідження*, підпорядковане цілям верифікації ефективності впровадження розробленої моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, здійснювалося на основі такої логічної схеми:

- 1) вивчення *стану проблеми підготовленості* тобто рівня сформованості означеної компетентності у студентів-випускників;
- 2) виявлення *первинного рівня сформованості* основних професійно важливих конструктів, що складають основу педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність і різних видах освітньо-виховних систем навчальних закладів;
- 3) впровадження розробленої моделі професійної підготовки майбутніх учителів;
- 4) показ динаміки розвитку рівня сформованості означеної компетентності на підставі порівняння сумарних показників, визначених у процесі діагностики на різних етапах експериментальної роботи (поточному та підсумковому).

Опис процесу впровадження та аналіз результатів поточного та підсумкового контрольного обстеження експериментальних та контрольних груп з метою визначення динаміки розвитку рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем подано відповідно у підрозділах 5.2 і 5.3.

5.1.1. Особливості формувального етапу експериментальної роботи

Формувальний етап експериментального дослідження базується на результатах пошуково-аналітичного та констатувального етапів. Багатофакторність предмету дослідження – теоретичних та методичних основ професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем – зумовлює впровадження комплексного педагогічного експерименту, який дозволив би найбільш ґрунтовно виявити досягнення і недоліки, простежити причинно-наслідкові зв'язки, визначити внутрішні джерела розвитку досліджуваної проблеми, визначити впливові чинники та детермінанти професійної підготовки майбутніх учителів до умов варіативності освітньо-виховних систем.

На цьому етапі дослідження визначалися такі завдання:

1. Експериментальна перевірка ефективності впровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, спрямованої на розвиток професійної педагогічно спеціалізованої компетентності майбутніх учителів до діяльності у визначених умовах.

2. Розробка відповідних навчальних курсів та методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Логічна схема цього етапу експериментального дослідження включає таку послідовність:

1) констатація на діагностичній основі рівня сформованості професійної спрямованості та ступеню мотивації на професійний та особистісний розвиток; складових педагогічно-спеціалізованої компетентності;

2) здійснення експериментально-формуального впливу на процес оволодіння складовими педагогічно-спеціалізованої компетентності через практичне впровадження у навчально-виховний процес майбутніх учителів моделі професійної підготовки їх до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, адаптаційно-професійному, локально-професійному та системно-професійному етапах навчання у вузі;

3) виявлення динаміки сформованості та розвитку педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів на основі порівняння сумарних показників, отриманих у процесі діагностики рівня сформованості її складових на різних етапах експерименту.

Відповідно до окресленої попередньо логіки експериментальної частини дослідження розглянемо і проведемо аналіз отриманих результатів первинного обстеження студентів-першокурсників у межах діагностичного моніторингу рівня сформованості базових основ педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. У формуальному етапі експерименту взяло участь 655 студентів (345 студентів експериментальної групи і 310 – контрольної).

Вибір і формування контрольних й експериментальних груп проводився на основі Q-критерія Розенбаума. [424, с. 42–48.] Це непараметричний критерій, за допомогою якого можна швидко оцінити різницю між двома вибірками за окресленим критерієм. Таким критерієм для визначення однорідності обраних контрольних і експериментальних груп

обрано показник загальної успішності студентів. Якщо критерій Q не виявляє достовірних відмінностей, можна стверджувати, що відносно ці дві групи є однорідними.

Використання Q-критерія передбачає впорядкування ознаки (у нашому випадку показник загальної успішності студентів) за зростанням або спаданням показників. Ми обрали варіант спадання на основі рейтингу загальної успішності студентів контрольних і експериментальних груп. З цією метою ми склали таблиці рейтингу успішності студентів першого курсу. Для обрахунку Q-критерію приймаються гіпотези H_0 і H_1 .

Гіпотеза H_0 : рівень ознаки у вибірці 1 (контрольній групі) не перевищує рівня ознаки у вибірці 2 (експериментальній групі). І, відповідно, гіпотеза H_1 : рівень ознаки у вибірці 1 (контрольній групі) перевищує рівня ознаки у вибірці 2 (експериментальній групі).

Наведемо приклад. Для проведення експериментальної перевірки однорідності груп ми відібрали студентів академічних навчальних груп, де n_1 – студенти контрольної групи – 26 чоловік і n_2 – студенти експериментальної групи – 26 чоловік. По таблиці 1. (Додаток І) визначаємо кількість значення першого ряду (рейтингу студентів контрольної групи), які більші максимального значення другого ряду: $S_1 = 1$. Після цього визначаємо кількість значень другого ряду, які менші мінімального значення першого ряду: $S_2 = 1$. Як бачимо значення однакові. Але для точності проведемо обрахунки $Q_{\text{емп}}$ по формулі:

$$Q_{\text{емп}} = S_1 + S_2 = 1 + 1 = 2$$

За табличними даними [423, с. 315.] визначаємо критичне значення Q для $n_1 = 26$, $n_2 = 26$:

$$Q_{\text{кр}} = \begin{cases} 1 (p \leq 0,05) \\ 1 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Зрозуміло, що чим більше розходження між вибірками, тим більша величина Q . У нашому випадку: $Q_{\text{емп}} < Q_{\text{кр}}$, тобто $2 < 7$ і 9 . Це означає, що гіпотеза H_1 не підтверджується, а приймається гіпотеза H_0 . Вибрані контрольні та експериментальні групи є однорідними.

Вибір експертів для визначення рівня сформованості компетентності майбутніх учителів здійснювався методом анкетних даних [497, с.45-48]. Нами були відібрані такі анкетні дані, які передбачали досягнення експертом достатнього рівня компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів у вищому навчальному закладі. Це такі показники компетентності: педагогічний стаж викладання педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі; публікації по проблемі підготовки майбутніх учителів у сучасних умовах, наявність методичних матеріалів, посібників, рекомендацій внутрішньовузівського користування; участь у експертизах, методичних комісіях і позитивне ставлення до проведення даної експертизи.

Серед викладачів визначених вищих навчальних закладів було обрано 19 викладачів, які виступили експертами у оцінці рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем та рівня оволодіння ними на різних етапах експерименту.

5.2. Діагностика вихідного рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Відповідно окресленої логіки експериментальної роботи розглянемо результати первинного обстеження студентів-першокурсників гуманітарних спеціальностей («Історія», «Українська філологія»), проведене у межах

діагностичного моніторингу передумов рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Метою такого моніторингу було: діагностування стартових основ (основних конструктів майбутньої професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем), що складають: сукупність наявних *знань* про освітньо-виховні системи, роботу вчителя в умовах їх варіативності, отриманих на основі життєвого та суспільного досвіду; системи наявних *професійно орієнтованих умінь та навичок*, важливих для виконання педагогічної діяльності в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу; рівень *професійно орієнтованих цінностей та мотивів* майбутніх учителів, необхідної для реалізації власної професійної та особистісної стратегії; а також рівня *педагогічної рефлексії* майбутніх учителів та *здатності до професійного саморозвитку*.

Наголосимо, що оцінювання здійснювалося за визначеними методиками без виконання окремих навчальних завдань, а саме створення презентації «Освітньо-виховна система», виконання та представлення результатів науково-дослідницької діяльності (мікродослідження) та ін. Це пояснюється тим, що для їх виконання необхідні знання та уміння, засвоєння яких передбачається у процесі впровадження розробленої нами моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Визначення рівня сформованості ціннісно-мотиваційної компетенції здійснювалося на основі різних методик: К.Томаса (адаптований варіант Н. Гришиної) на визначення типових для особистості стилів і засобів реагування у конфліктних ситуаціях; методика на визначення структури направленості педагога (В. Семиченко); методика вивчення ціннісних орієнтацій (за І. Сеніним); методика самооцінки та оцінки професійно-педагогічної мотивації (адаптована М. Фетискіним). Обрані методики дають

можливість перевірити які у майбутніх вчителів формуються типи мотивів діяльності, визначити спрямованість їх особистості (на себе, на оточуючих, на майбутню професійну діяльність).

Зупинимося на розгляді методики К. Томаса (адаптований варіант Н. Гришиної [422, с.250–252]. К.Томас застосовує двомірну модель регулювання конфліктів, основними в якій є кооперація, що пов'язана з увагою людини до інтересів інших людей, залучених в ситуацію, і напористість, для якої характерний акцент на власних інтересах. Відповідно цих двох вимірів дослідник виділяє п'ять способів (стилів) регулювання конфліктів:

1. Суперництво (змагання, конкуренція) – це прагнення досягти своїх інтересів за рахунок (або на шкоду) іншого.
2. Пристосування – принесення в жертву власних інтересів заради іншого.
3. Компроміс – угода на основі взаємних поступок; пропозиція варіанту, що знімає протиріччя у конфлікті.
4. Уникання – прагнення до самоусунення із ситуації (відсутність тенденції до досягнення власних цілей, кооперації).
5. Співробітництво – орієнтованість учасників ситуації на взаємодію для досягнення результату, альтернативність рішень, спрямованих на задоволення інтересів обох сторін [422, с. 218–228].

Соціальна, професійна та індивідуальна значущість конфліктів можуть істотно відрізнятися. Як правило, конфлікт є результатом відмінностей у базових цінностях людини, її світосприйнятті. Відмітимо, що у професійній діяльності вчителя щоденно виникають різного типу і рівня складності конфліктні ситуації. І вміння вибрати ним правильну, педагогічно доцільну стратегію їх вирішення характеризує його професіоналізм й педагогічну майстерність. Результати по розподілу студентів за стилями вирішення конфліктних ситуацій подано у таблиці 5. 1.

Таблиця 5.1

Розподіл студентів за стилями вирішення конфліктних ситуацій

Стилі Групи	Суперництво Аз (%)	Пристосування Аз (%)	Компроміс Аз (%)	Уникання Аз (%)	Співробітництво Аз (%)
КГ	140(45,2%)	22 (7,0%)	67(21,6%)	16(5,2%)	65(21%)
ЕГ	152(44,1%)	25(7,2%)	77(22,3%)	22(6,4%)	69(20%)

Результати проведеної методики засвідчують, що значна частина студентів-першокурсників як у контрольній 140 чоловік (45,2%) так і у експериментальній – 152 (44,1%) групах в основному орієнтовані на суперництво, змагання у задоволенні своїх інтересів за рахунок інших. Це пояснюється тим, що у студентів ще не сформовані професійно орієнтовані мотиви і цінності. Ми припускаємо, що професійні мотиви для них не є усвідомленими й не переважають у структурі загального мотиваційного синдрому на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі. У той же час варто відмітити, що більше третини студентів як у контрольній 42,6% так і в експериментальній – 42,3% використовують у розв’язанні складних ситуацій або компроміс, або співробітництво. Зауважимо, що для професійної діяльності вчителя така позиція є основоположною, тому що виражає гуманістичну спрямованість у взаємодії з оточуючими.

Результати дослідження термальних цінностей за методикою І. Сеніна [423] представлені на рис. 5.1, 5.2 та в таблицях додатків К.1 і К.2 (додаток К). Аналіз отриманих показників показав, що особистісний престиж як цінність представлена на високому рівні 31,3% (КГ) та 31,6% (ЕГ); середньому 49,0% (КГ) й 48,1% (ЕГ); і на низькому – 19,7% (КГ) та 20,3% (ЕГ). На високому рівні креативність знаходиться у 28,3% респондентів (КГ) й 27,2% – у (ЕГ); на середньому – у 51,0% (КГ) та 50,2% (ЕГ), і, відповідно, у 20,7% респондентів (КГ) й 22,6% (ЕГ). Спостерігається високе значення духовного задоволення для 31,6% (КГ) і 28,7% (ЕГ), для 45,2% (КГ) й 48,4%

(ЕГ) респондентів ця цінність має середнє значення і низьке для 23,2% (КГ) та 22,9% (ЕГ). Високе матеріальне становище також визнається респондентами як важлива цінність: на високому рівні у 29,7% (КГ) і 29,3% (ЕГ); на середньому рівні у 48,1% (КГ) і 46,4% (ЕГ); низькому в 22,2% (КГ) і 24,3% (ЕГ). Однак, пріоритетною цінністю студенти-першокурсники вважають власні досягнення: високий рівень – 30,0% (КГ) і 31% (ЕГ); середній рівень – 48,1% (КГ) і 47,8% (ЕГ); низький рівень – 21,9% (КГ) і 21,2% (ЕГ). Результати дослідження також показали, що домінуючими цінностями студенти першого курсу визначають збереження особистої індивідуальності, особистий престиж і активні соціальні контакти.

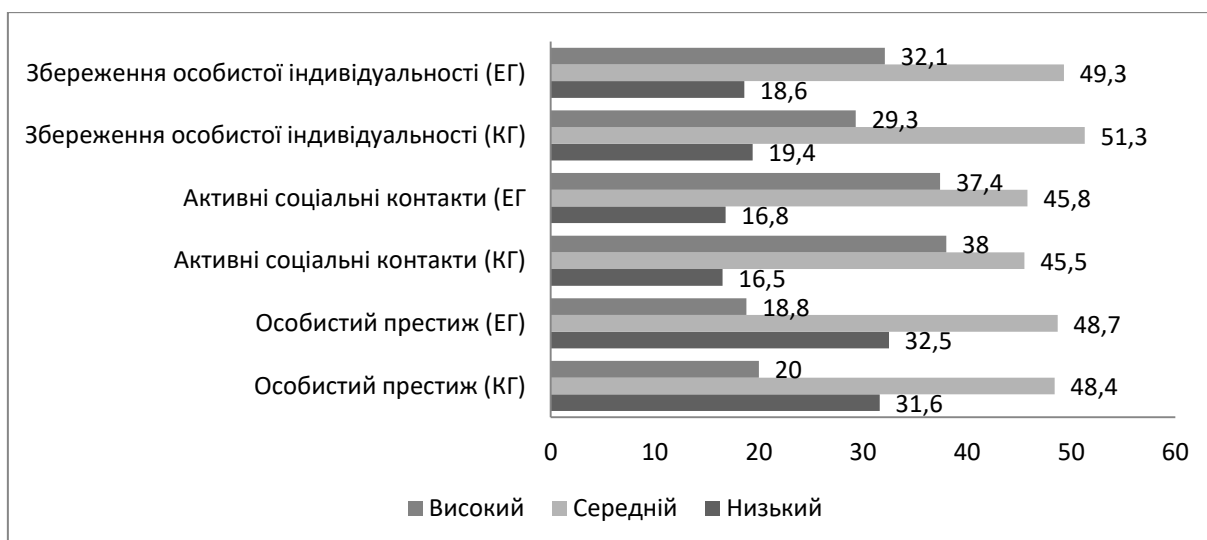


Рис. 5. 1. Порівняння даних за шкалами термінальних цінностей у студентів контрольної та експериментальної групи (до експерименту)

У різних життєвих сферах людини реалізуються різні бажання і прагнення, які виражають спрямованість особистості, тому було важливо визначити ступінь значимості кожної із них для першокурсників – майбутніх учителів.

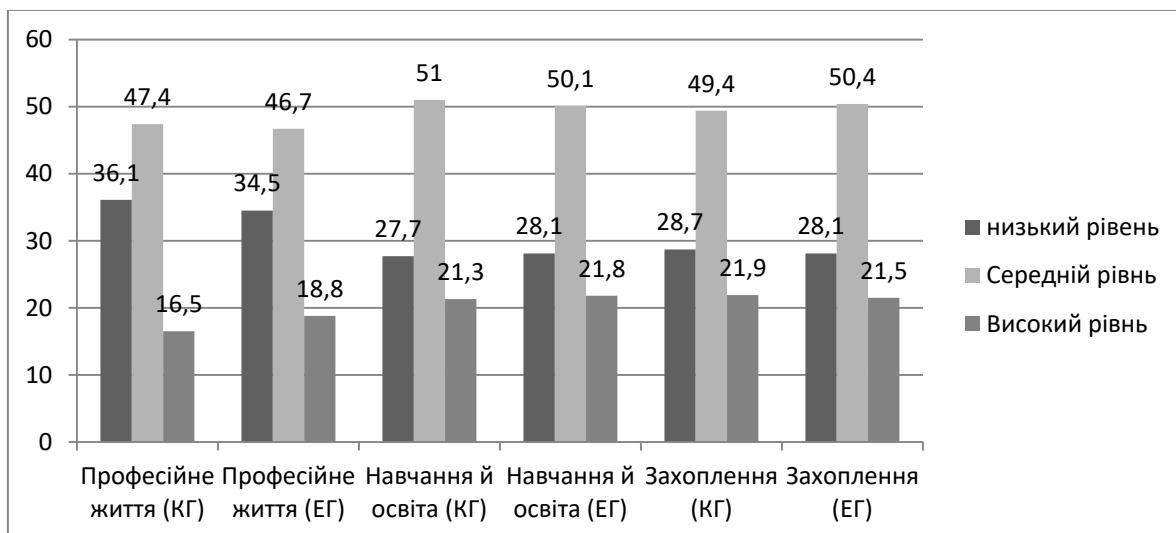


Рис. 5. 2. Порівняння показників за шкалами життєвих сфер у студентів контрольної та експериментальної групи (до експерименту)

Грунтуючись на даних, отриманих у результаті опитування студентів-першокурсників, можемо стверджувати, що на першому місці – навчання й освіта (21,3% (КГ), 21,8% (ЕГ) – високий рівень, 51% (КГ), 50,1% (ЕГ) – середній рівень). На другому місці – захоплення (захоплення (21,9% (КГ), 20,6% (ЕГ) – високий рівень; 49,4% (КГ), 49,6% (ЕГ) – середній рівень). Професійне життя (16,5% (КГ), 18,8% – високий рівень; 47,4% (КГ) і 46,7% (ЕГ) – середній рівень) студенти визначають за значимістю на третє місце. Це пояснюється тим, що майбутні вчителі на першому курсі ще не ідентифікують себе з майбутнім професійним життям, а керуються більше захопленнями.

За результатами аналізу показників оцінки студентами значення сімейного і суспільного життя (рис. 5. 3) ми можемо стверджувати, що на початку навчання у ВНЗ більшого значення вони надають суспільному (22,6% студентів (КГ) та 21,4% – високий рівень, 48% респондентів (КГ) і 49,3% – середній рівень; 29,4% студентів (КГ) і 29,3% студентів (ЕГ) – низький рівень).

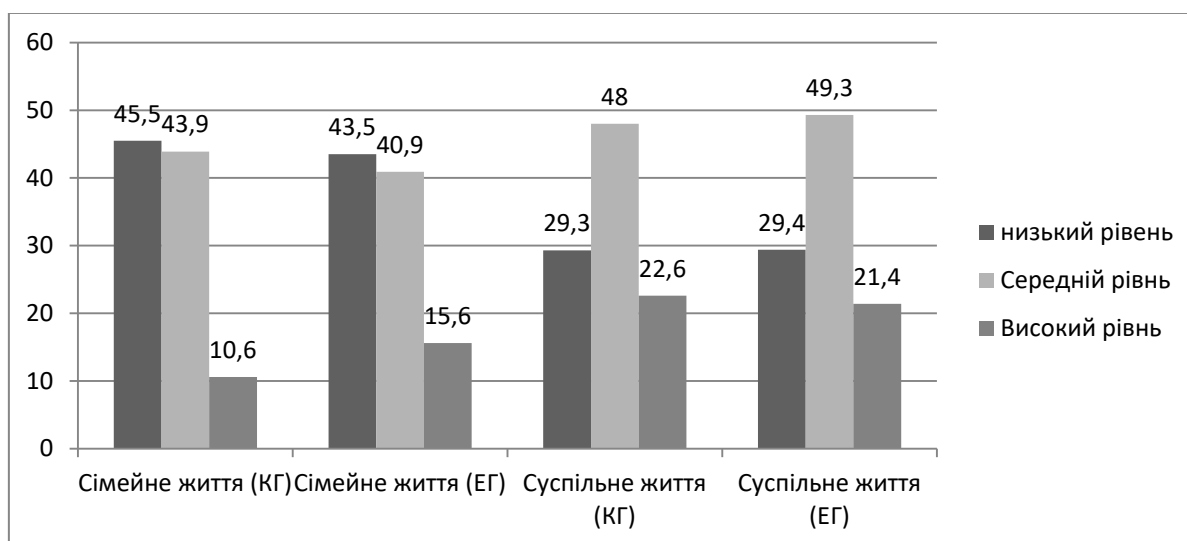


Рис. 5.3. Порівняння показників за шкалами життєвих сфер (до експерименту)

Отримані результати засвідчують, що у студентів яскраво виражена спрямованість на активну участь у громадській роботі, студентському житті, а визначеність у створенні сім'ї, впливу батьків і родичів на прийняття важливих рішень дещо знижена. Необхідно наголосити, що у процесі аналізу результатів проведеної методики ми виявили таку особливість: немає прямої залежності у рівнях оцінюванні одним студентом різних показників. Так, наприклад, студент виділяє високий рівень професійного життя і в той же час низький рівень збереження особистої індивідуальності. Або високий рівень захоплення і низький рівень професійного життя. Таке явище, на нашу думку, можна пояснити тим, що у студентів ще не до кінця сформована стійка особиста і життєва позиція. Саме під час професійної підготовки через вплив навчальних предметів, авторитету викладачів, організації навчально-виховного процесу, розвивального середовища ВНЗ завершується оформлення особистої і професійної стратегії, основу якої складає цінносно-мотиваційний конструкт.

З метою детального вивчення рівня сформованості професійних цінностей і мотивації на педагогічну діяльність було проведено опитування

за методикою, адаптованою М. Фетискіним [484, с. 78–79]. Отримані результати представлені на рис. 5.4 і в таблиці К.3 (додаток К). Направленість методики: вивчення різного ступеню сформованості професійно-педагогічної мотивації: професійна потреба; функціональний інтерес до вивчення особливостей педагогічної діяльності; допитливість у дослідженні педагогічних процесів, явищ; показна зацікавленість; епізодичне цікавість; байдуже ставлення. Відповідно розвиненості цих показників визначається рівень мотивації: високий середній і низький.

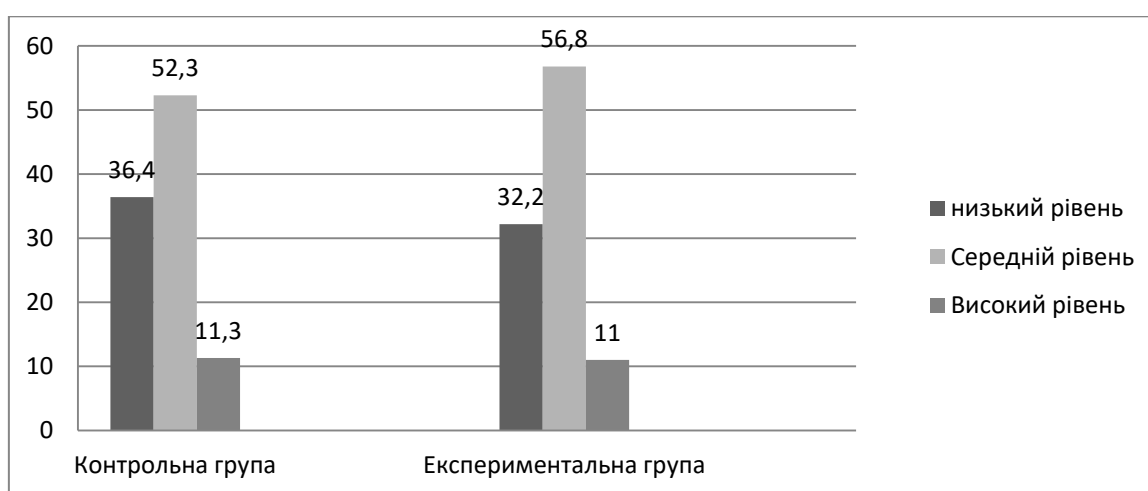


Рис. 5. 4. Рівень професійно-педагогічної мотивації у студентів-першокурсників

Отже, показники, представлені на рис. 5. 4, дають підставу стверджувати, що в основному професійно-педагогічна мотивація у студентів першого курсу сформовано на середньому рівні; більше половини студентів КГ (52,3%) і ЕГ (56,8%) проявляють інтерес до вивчення педагогічної діяльності, цікавляться педагогічною літературою, хочуть брати участь у педагогічних гуртках, конференціях тощо. Однак, ці прояви нестійкі і не постійні, часто виявляють певну показну зацікавленість (залежність від вимог викладача). Лише у 11,3% студентів КГ і 11,0% ЕГ відмічається високий рівень професійно-педагогічної мотивації, що характеризує усвідомленість майбутніми вчителями вибору професії, стійкий інтерес та

допитливість у вивченні її особливостей, потребу у самоосвітній діяльності, направлений на розширення професійно орієнтованих знань.

Результати визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісної компетенції, яка виявляє узгодженість професійних та особистісних інтересів студентів, суспільно значиму спрямованість в організації навчання і виховання школярів, позитивну мотивацію навчально-пізнавальної та професійно орієнтованої діяльності майбутніх учителів; наявність професійно орієнтованих, гуманістичних цінностей представлені на рис. 5.5.

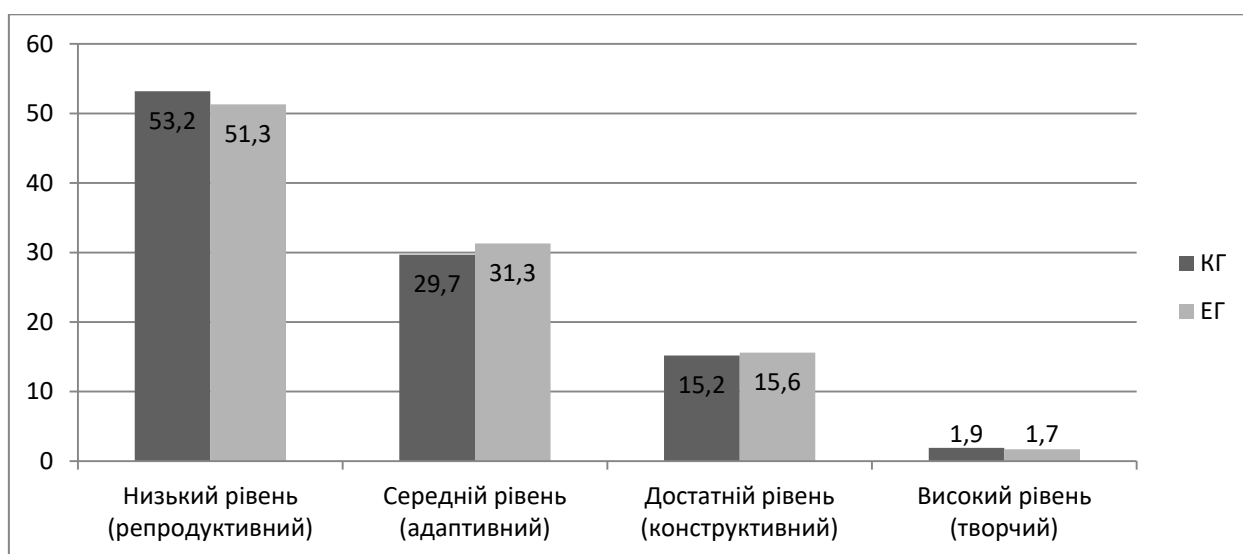


Рис. 5. 5. Розподіл студентів контрольної і експериментальної груп за рівнями сформованості ціннісно-мотиваційної компетенції

Як бачимо, показники рівня сформованості ціннісно-мотиваційної компетенції майбутніх учителів на початку експерименту (в основному репродуктивний рівень – 53,2% (КГ) і 51,3% (ЕГ) та адаптивний рівень – 29,7% (КГ) і 31,3% (ЕГ)) дають підстави стверджувати про неналежний рівень для здійснення професійної діяльності в цілому і в умовах варіативності освітньо-виховних систем зокрема.

Результати оцінки знань про освітньо-виховні системи навчальних закладів та роботи вчителя в умовах їх варіативності, що складають предметну компетенцію представлені на рис.5.6 та у таблиці К.4 (додаток К).

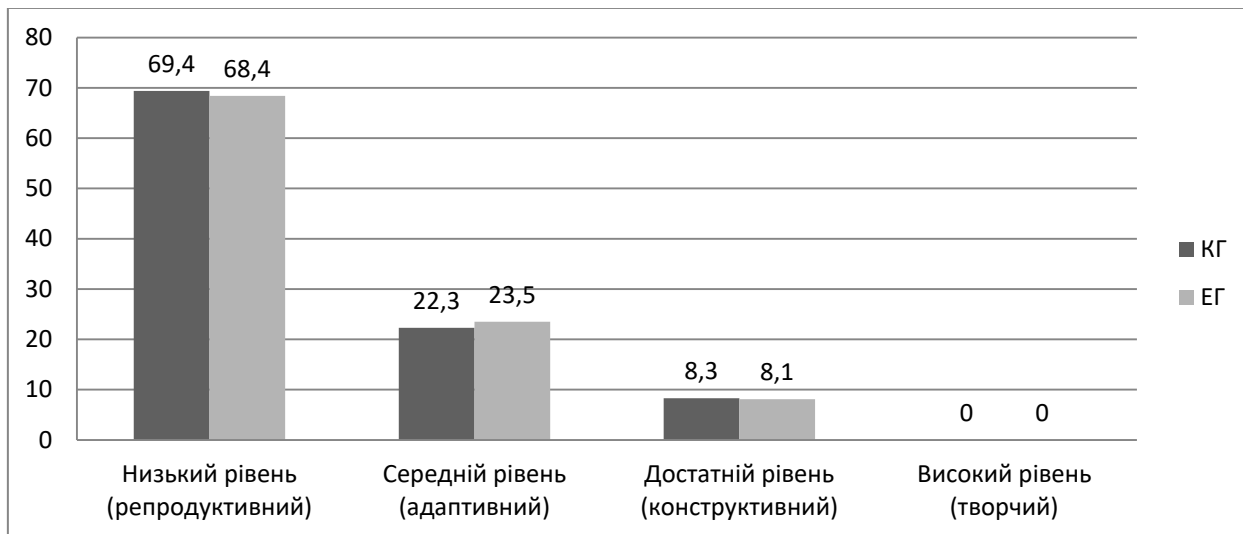


Рис. 5. 6. Розподіл студентів за рівнями знань про освітньо-виховні системи та особливості роботи вчителя в умовах їх варіативності (предметна компетенція)

Як бачимо, за результатами представленими на діаграмі, у більшості студентів предметна компетенція виражена на низькому рівні, у 22,3% студентів контрольної й 23,5% у студентів експериментальної групи знання про сутність поняття «освітньо-виховна система навчального закладу», інформація які бувають освітньо-виховні системи, особливості та специфіка різних освітньо-виховних систем, і вплив своєрідності освітньо-виховної системи на професійну діяльність вчителя виражені на середньому рівні, і лише у 8,3%(КГ) і 8,1% (ЕГ) ці знання на достатньому рівні. Такі показники, на нашу думку, виражають тільки рівень набутого життєвого та соціального досвіду, отриманого у процесі навчання у середньому загальноосвітньому закладі. «Дух» школи, атмосфера, середовище закладу, організація навчальної та виховної роботи, діяльність педагогічного колективу і т.п. – ось ті джерела формування знань про освітньо-виховні системи у майбутніх учителів. В основному низький рівень вияву предметної компетенції у студентів-першокурсників пояснюється недостатньою теоретичною інформацією про концепцію освітньо-виховних систем, яка включає психолого-педагогічні, соціальні знання про це явище (освітньо-виховна

система), типологію, особливості становлення, функціонування та етапи розвитку; специфіку професійної діяльності вчителя у різних освітньо-виховних системах, організацію освітньо-виховного середовища конкретного навчального закладу; вплив на якість і ефективність роботи педагога. Розширення цих знань якраз необхідно здійснювати в умовах професійної підготовки майбутніх учителів.

Крім окреслених стандартизованих методик з метою визначення сформованості складових педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем нами було використано метод написання педагогічного твору-роздуму «Школа, в яку б я віддав(ла) навчатися свою дитину». Твори студентів аналізувалися методом контент-аналізу. Одиницями аналізу було обрані такі: 1) визначення мети та завдань школи, 2) структура освітньо-виховної системи школи, 3) своєрідність навчального закладу, 4) розвивальне середовище школи, 5) вимоги до вчителів, 6) взаємодія, відносини у колективі, 7) форми і методи роботи у школі, 8) модель випускника школи, 9) матеріально-технічна база школи. Результати контент-аналізу творів студентів, отримані на першому зрізі показали, що у творах студентів чітко визначається мета та завдання школи у 219 роботах (КГ) й у 233 (ЕГ); розуміння сутності та структура освітньо-виховної системи у 171 роботі (КГ) й 169 (ЕГ); створення розвивального середовища у 91 роботі (КГ) й у 97 (ЕГ), система відносин, їх гуманістична спрямованість, педагогічна доцільність у 108 (КГ) і 111 (ЕГ), майже у всіх роботах відмічається необхідність створення вагомої матеріально-технічної бази – 298 (КГ) і 337 (ЕГ). Особливу увагу у роботах приділено вимогам до вчителів, всі студенти зазначили необхідну високу компетентність педагогів у роботі із учнями. Однак, студенти не зазначають важливість у розробці моделі школи її спрямованості і визначенні типу. Майже у всіх роботах висвітлюється узагальнена модель навчального закладу без конкретизації

своєрідності та специфіки. Беручи до уваги зазначене, маємо підставу вважати, що на початковому етапі навчання студенти мало обізнані із розумінням особливостей освітньо-виховних систем школи, їх своєрідності і їх уявлення про особливості роботи вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем є недостатніми.

Результати дослідження діагностики стратегій досягнення цілей [484, с.321-322] наведено на рис. 5.7 та в таблиці К.5. (див. додаток К). На основі оцінювання спрямованості особистості у виборі стратегії у процесі реалізації діяльнісних цілей, ми визначали професійно важливі якості особистості: рішучість, наполегливість, уміння визначати цілі, гуманістичну спрямованість у їх досягненні і т.п.

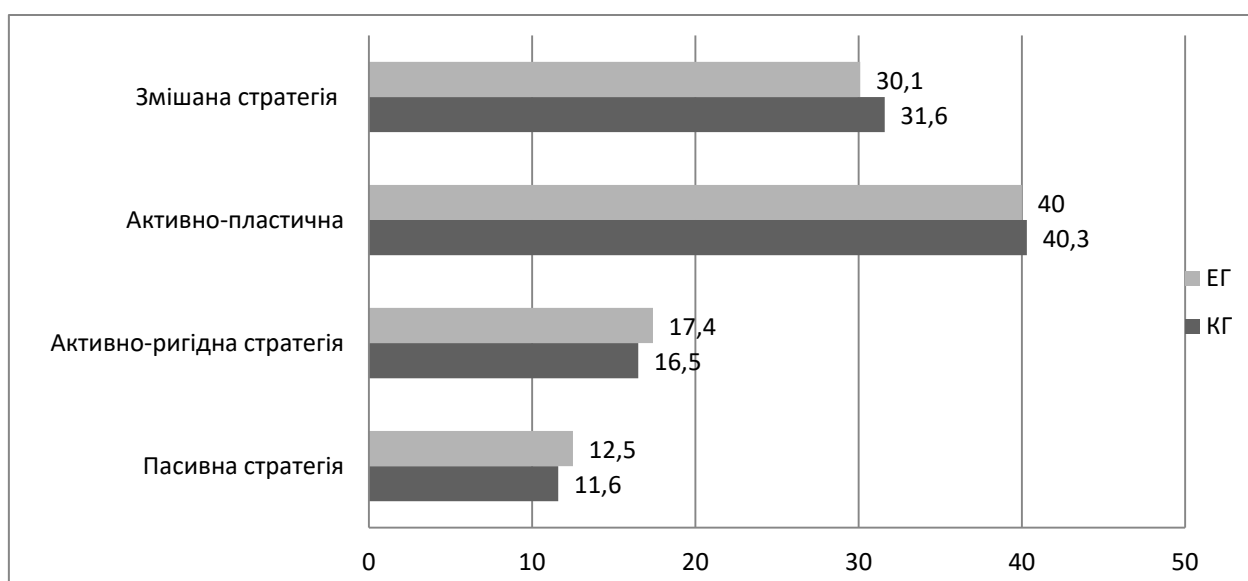


Рис. 5. 7. Розподіл студентів за стратегіями досягнення цілей (%)

Відповідно до представлених результатів, пасивна стратегія досягнення цілей притаманна 11,6% студентів КГ і 12,5% ЕГ. Такий вид стратегії досягнення цілей характеризується обережністю, невпевненістю у виборі своєї позиції, деякою соціальною закритістю, що є недоліком у майбутній професійній діяльності. Активно-ригідну стратегію досягнення цілей

(підвищене прагнення до першості, надмірний лобізм у досягненні поставлених цілей, демонстративна самопрезентація, висока критичність до оточуючих і низька до самого себе) визначили 16,5% студентів КГ і 17,4% ЕГ. 40,3% студентів КГ і 40,0% ЕГ вказали, що їм властива активно-пластична стратегія досягнення цілей, яка характеризується поєднанням поміркованого лобізму з комунікативною «дипломатичністю», адекватністю поставлених цілей і способів досягнення, компромісністю і впевненістю у професійно-діяльній сфері. Значна частина студентів 31,6% КГ і 30,1% ЕГ не визначилися із окресленими стратегіями досягнення цілей, тобто їм властива змішана стратегія, без домінування однієї із них. Спираючись на наведені результати проведеної методики, можна стверджувати, що у студентів-першокурсників остаточно не сформувалися професійна цілеспрямованість, наполегливість і гуманістична спрямованість у досягненні поставлених цілей, визначеність у професійних і життєвих цінностях, уміння правильно оцінювати дії і поведінку інших у різних ситуаціях.

Для визначення професійних умінь майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем нами застосовувалася також методика діагностики комунікативних й організаторських нахилів (КОН -2) [484, с.184–185]. Не будемо зупинятися на описі методики, так як вона є обов'язковою у визначенні професійних умінь майбутніх учителів, а представимо лише отримані результати. На рис. 5. 8 та таблиці К.6 (додаток К) подано розподіл студентів за рівнями сформованості комунікативних та організаторських нахилів.

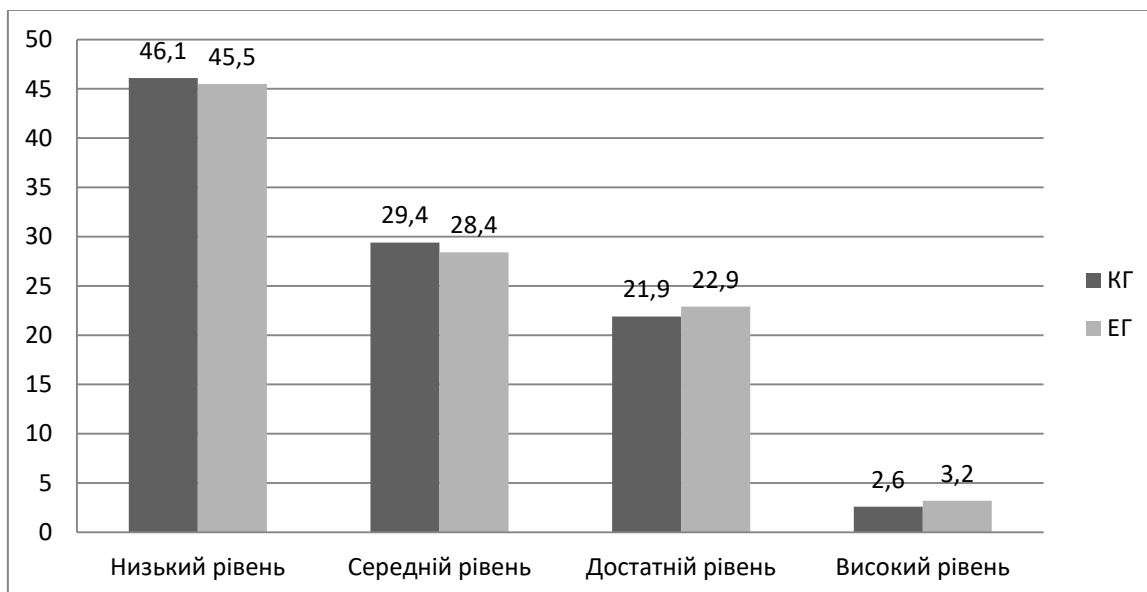


Рис. 5. 8. Розподіл студентів за рівнями сформованості комунікативних та організаторських нахилів.

Відповідно до представлених результатів на рис. 5. 8 у 46,1%(КГ) і 45,5%(ЕГ) проявляються комунікативні й організаторські нахили на низькому рівні; у 29,4% студентів КГ і у 28,4% ЕГ – на середньому рівні; а у 21,1% (К)Г і 22,9% (Е)Г – на достатньому рівні; і тільки у 2,6% студентів КГ і 3,2% (Е)Г ці нахили виражені на високому рівні. Аналіз отриманих результатів дозволив переконатися у тому, що комунікативні та організаторські нахили у студентів-першокурсників у переважній більшості проявляються на низькому та середньому рівнях, тобто: майбутні учителі намагаються встановлювати контакти з різними людьми, але у новому колективі відчують себе скуто, не завжди проявляють ініціативу у спілкуванні, не відстоюють свою думку, важко переживають критику і образи, уникають прийняття рішення у складних, нестандартних ситуаціях; однак потенціал їх нахилів достатньо високий хоча не відзначається стійкістю. Це пояснюється активним розвитком соціальних комунікацій, інтернету. Завдяки яким молодь може інтенсивно обговорювати проблеми, обмінюватися думками, виражати свою позицію, але віртуально. А при

особистому, безпосередньому контакті зі співрозмовником, студенти не завжди можуть адекватно оцінити емоційний стан, почуття, настрої, прагнення і вибрати відповідну стратегію взаємодії. Це призводить до непорозуміння, труднощів, навіть конфліктів.

Важливо відмітити, що тільки окремі студенти виявляють високий рівень комунікативних та організаторських нахилів. Такі студенти швидко орієнтуються у нестандартних ситуаціях, товариські, намагаються розширити коло знайомих, беруть на себе відповідальність у прийнятті рішень, люблять організовувати різні заходи.

Методика діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (за Л. Бережновим) [484, с. 286–288] дозволяє визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку своїх якостей, що сприяють саморозвитку, оцінку можливостей реалізації себе в професійній діяльності, що є дуже важливим для формування професійної компетенції майбутніх учителів. Отримані результати представлені на рис.5.9, 5.10.

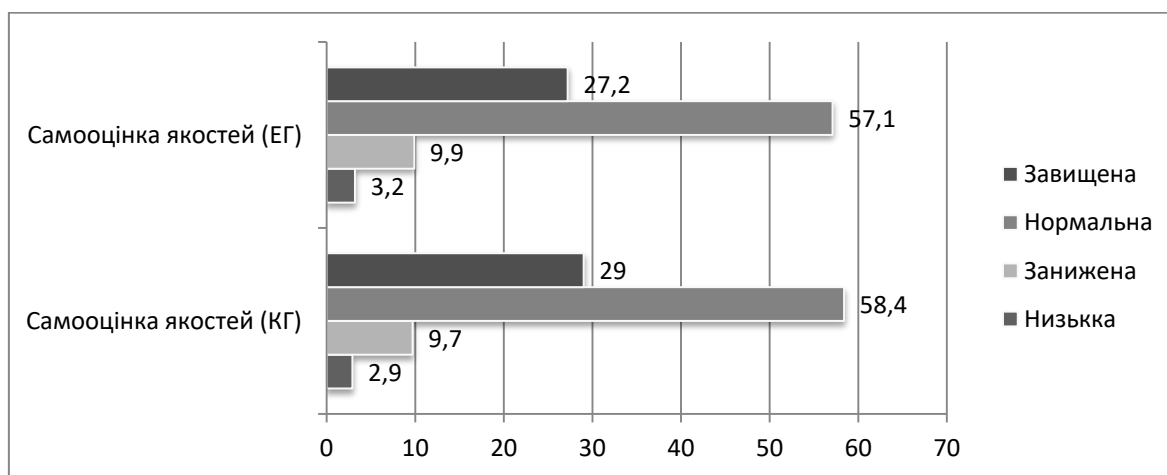


Рис. 5. 9. Розподіл студентів (%) за рівнем самооцінки якостей важливих для саморозвитку та професійного саморозвитку

Відповідно до представлених на рис.5.9 результатів кількість студентів з низькою самооцінкою 2,9% (КГ) і 3,2% (ЕГ), із заниженою – 9,7%(КГ) і

9,9%(ЕГ). Для студентів, яким властива адекватна (нормальна) самооцінка якостей для саморозвитку і професійного самовдосконалення – 58,4%(КГ) і 57,1%(ЕГ). Але у той же час, відмічаємо, що є значна кількість студентів із завищеною самооцінкою: 29%(КГ) і 27,2%(ЕГ).

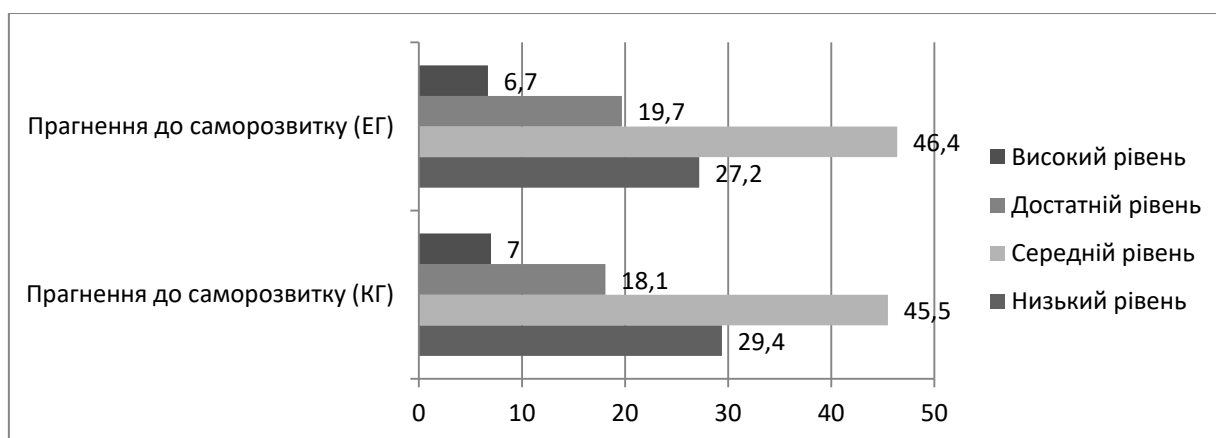


Рис. 5. 10. Розподіл (%) студентів за рівнями прагненнями до саморозвитку та педагогічної рефлексії.

Як бачимо, більшість студентів ЕГ мають низький 27,2% і 46,4% середній рівень прагнення до саморозвитку та реалізації своїх можливостей у професійній діяльності. Лише 19,7% студентів ЕГ мають достатній і 6,7% – високий рівні. Показники у КГ суттєво не відрізняються. Низький рівень прагнення до саморозвитку у 29,4% КГ і 45,5% – середнього. Відповідно достатній рівень у 18,1% і у 7% – високого. Аналіз цих показників, дає підстави вважати, що студенти демонструють переважно середній рівень мотивів як потреби у самопізнанні та саморозвитку власної особистості та можливостей реалізації себе в професійній діяльності.

У нашому дослідженні важливим показником формування педагогічно-спеціалізованої компетентності є здатність майбутніх учителів успішно пристосовуватися до умов навколишнього соціального середовища. Ця якість є визначальною в умінні вчителя реагувати на постійні зміни в освітньо-виховній системі навчального закладу, вибирати педагогічно доцільні методи

взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу, реалізовувати власну професійну стратегію. Ознакою адаптації «вважають збереження людиною здатності до подальшого розвитку і змін, розвивати уміння і навички, які б допомогли б в нових умовах » [422, с. 104]. З цієї метою було використано питальник К.Роджерса для визначення адаптованості/деадаптованості особистості [422, с. 104–107].

Результати проведеної методики показали, що тільки третина (106) студентів – 34,2% (КГ) і 121(35%) (ЕГ) мають коефіцієнт адаптованості більше 1,5. Це підтверджує наше припущення щодо недостатнього розвитку професійних якостей, які виражають здатність розробляти і реалізовувати власну професійну стратегію за умов позитивної адаптації. Як зазначає В.А.Семиченко, що головним завданням вчителя є органічне поєднання вимог, що задаються суспільством, керівництвом, визначаються власними потребами, інтересами і потребами реальних учнів, умовами конкретного навчального закладу [422, с. 102].

Результати первинного обстеження студентів першого курсу на предмет сформованості складових компетенцій педагогічно-спеціалізованої компетентності дали підстави констатувати таке:

1. Мотиваційно-ціннісна компетенція, яка виражається через узгодженість професійних та особистісних інтересів, суспільно значиму спрямованість в організації навчання і виховання школярів, позитивну мотивацію навчально-пізнавальної та професійно орієнтованої діяльності; гуманістичні цінності у здійсненні професійної діяльності у студентів як контрольної так і експериментальної групи сформовані на низькому та середньому рівнях. У студентів переважно розвинені пізнавальні мотиви, які спрямовані на результат навчального процесу, а не на формування професійної компетентності. Вони на початковому етапі навчання ще не ідентифікують себе з майбутньою професією; не визначаються із місцем роботи, де планують працювати. Ці умовиводи ґрунтуються на результатах,

отриманих за методиками на визначення структури направленості педагога (В. Семиченко); вивчення ціннісних орієнтацій (за І. Сеніним); самооцінки та оцінки професійно-педагогічної мотивації (адаптований варіант М. Фетискіним), К.Томаса (адаптований варіант Н. Гришиної).

2. Рівень сформованості знань з основних положень концепції освітньо-виховних систем їх міждисциплінарна спрямованість; обізнаність зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що складає основу предметної компетенції у студентів першого курсу на низькому рівні. Проведений аналіз написаних творів на педагогічну тематику і результати анкетування підтвердили припущення, що у студентів першого курсу незначний багаж професійно орієнтованих знань про особливості педагогічної діяльності в умовах різних освітньо-виховних систем, так як у загальноосвітніх закладах недостатньо приділялася увага професійно орієнтаційній роботі із старшокласниками. В основному їх знання базуються на особистому життєвому та соціальному досвіді отриманому під час навчання у школі.

Щодо технологічної та інформаційно-дослідницької компетентності можна констатувати, що за аспектами педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів у студентів більш розвинутими є комунікативні та аналітичні вміння і менше організаторські, конструктивні та прогностичні, у них спостерігається низький коефіцієнт адаптації до умов конкретного навчального закладу, низький рівень професійних якостей, які виражають здатність розробляти і реалізовувати власну професійну стратегію. Про зазначене свідчать результати, отримані за методикою діагностики стратегій досягнення цілей; діагностики комунікативних й організаторських нахилів (КОН -2), анкетування виконання, питальника К.Роджерса для визначення адаптованості/дезадаптованості.

3. Відповідно сформованості у студентів першого курсу компетенції самопізнання та самооцінки відмічаємо загальну особистісну суб'єктність, а не професійну. На цьому етапі переважає рефлексія як вагома особистісна якість. Однак, вона також сформована на середньому і частково достатньому рівнях. Процеси самопізнання і саморозвитку професійно важливих рис та якостей майбутнього педагога в умовах варіативності освітньо-виховних систем пов'язані зі смисловим ставленням до освіти, розвитку особистості у процесі навчання, реалізації своїх захоплень (за діагностикою рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (за Л. Бережновим), методикою на визначення структури направленості педагога (В. Семиченко)). Тобто у студентів не виражено мотиву як потреби у самопізнанні та саморозвитку власної особистості та можливостей реалізації себе в професійній діяльності.

4. Зауважимо, що через параметральні ознаки компетентності можна виявити який на даний час сформований рівень якості професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Отже, формування компетентності передбачає постійну зміну, трансформацію відповідно до динаміки, внесених змін у процес професійної підготовки.

Враховуючи вищезазначене, виникає необхідність упровадження моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, результатом якої є формування педагогічно-спеціалізованої компетентності.

5.3 Упровадження моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Організація впровадження моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем передбачала розробку та дотримання інваріантних та варіативних умов організації навчання у контрольних і експериментальних групах та перевірки її ефективності. Інваріантними умовами ми визначили: однакову тривалість навчання, рівну кількість занять, ідентичність умов проведення передекспериментального і післяекспериментального діагностичних зрізів, однаковість критеріїв оцінки рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. До варіативних умов – процес реалізації цільового, концептуального, змістового, технологічного та результативно-коригуючого компонентів моделі апробованої в експериментальних групах.

Логіка процесу формування педагогічно-спеціалізованої компетентності передбачає рух від засвоєння теоретичних знань про освітньо-виховні системи та особливості роботи вчителя в умовах їх варіативності до особистісного опанування необхідними діями і навичками цієї діяльності. Тобто умовно виділяємо такі стадії.

Перша стадія – теоретичне засвоєння інформації про сутність освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу, типологію, умови та особливості становлення та функціонування; про проблеми організації педагогічної діяльності в умовах різних типів освітньо-виховних систем загальноосвітніх шкіл; розширення знань про особистісний потенціал, можливості і потреби майбутніх учителів і співвіднесення їх з можливостями навчального середовища ВНЗ з метою формування педагогічно-

спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів.

Друга стадія – формування основи педагогічно-спеціалізованої компетентності та перенесення їх у контекст професійної діяльності вчителя в реальних умовах, де відбувається інтеріоризація теоретичного знання, набутих умінь та навичок, формування професійної спрямованості та необхідних особистісних якостей майбутніх учителів. Організація такого навчального процесу (лекційно-практичні заняття + педагогічна практика) передбачає репродуктивний та адаптивний рівень у формуванні професійної компетентності майбутнього-вчителя: сприяє формуванню навичок професійної адаптації, створенню і втіленню власних творчих розробок професійної взаємодії в умовах конкретного навчального закладу.

Третя стадія – розвиток сформованої педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем у напрямку розробки творчої індивідуальної стратегії професійної діяльності, тобто на досягнення конструктивного та творчого рівня компетентності.

Четверта стадія – формування досвіду творчої майбутньої професійної діяльності у межах навчального процесу та активної педагогічної практики, який характеризується продуктивною діяльністю в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу; обґрунтування та часткової реалізації *індивідуальної стратегії майбутньої професійної діяльності* в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Отже, ми переконані, що процес професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем відбувається на кожному етапі: адаптаційно-професійний (1 стадія), локально-професійний (2 стадія), системно-професійний (3-4 стадія).

Для наочного уявлення про процес реалізації розробленої моделі представимо його схематично (рис. 5. 11).



Рис. 5.11 Схема впровадження моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Опис і аналіз фактичного матеріалу по впровадженню моделі професійної підготовки представимо відповідно виділених етапів підготовки майбутніх учителів: адаптаційно-професійному, локально-професійному, системно-професійному. Розглянемо більш детально систему підготовки на кожному етапі.

Адаптаційно-професійний етап передбачає засвоєння студентами під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін теоретичних положень про

освітньо-виховні системи, їх типологію, етапи, особливості функціонування і на цій основі формування професійно важливих ціннісних орієнтацій, мотивів оволодіння необхідними знаннями, уміннями і якостями. Цей етап охоплює перших три семестри навчання (I-II курс).

Процес «формування» у його загальному розумінні визначається як складний процес становлення людини як особистості який відбувається у результаті навчання виховання і розвитку під впливом певних умов та чинників. Відповідно формування майбутнього вчителя як компетентного фахівця є складним багатогранним процесом. Звернемо увагу на те, що професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем суттєво відрізняється від професійної діяльності. На загальні, специфічні ознаки наголошує В. Семиченко у навчальному посібнику «Психологія педагогічної діяльності» [422, с.52–56]. Серед основних показників, за якими проводиться зіставлення, авторка виділяє: поліфункціональність, варіативність, інтегративність, багатоаспектність педагогічної діяльності; необхідність вчителя працювати у кількох «вимірах» (поточне спонтанне реагування на події, прогнозування їх розвитку, співвіднесення прогнозу із реальними перебігом, коригування, ретроспективний аналіз); і, відповідно, багаторівнева взаємодія з учасниками освітньо-виховного процесу, що вимагає постійної пізнавально-перетворювальної дії. Саме тому під час професійної підготовки майбутніх учителів необхідно створювати умови для подолання цих розбіжностей.

Як вже попередньо зазначалося, нами були визначені організаційно-методичні умови професійної підготовки майбутніх учителів до роботи у різних освітньо-виховних системах. Зокрема, такі: спрямування професійної підготовки на ціннісно-сміслову самовизначення майбутнього вчителя з урахуванням подальшої його професійної діяльності в умовах конкретної освітньо-виховної системи навчального закладу; конструювання особистісно орієнтованих технологій такої підготовки майбутніх учителів в умовах

кредитно-модульної системи навчання; створення можливостей саморозвитку та самореалізації в процесі різних видів діяльності (навчальної, науково-дослідницької, самоосвітньої і т.д.); міждисциплінарна інтеграція змісту вищої педагогічної освіти. При визначенні умов ми враховували також особливості освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів й їх вплив на професійну діяльність вчителя. Цей вплив виражається через ускладнення адаптації вчителя до умов конкретного навчального закладу; необхідність коригування та творчої реалізації вчителем обраної професійної стратегії; труднощі у розвитку професійної суб'єктності вчителя у нових умовах навчального закладу. Відмітимо, що дотримання окреслених організаційно-методичних умов відбувалося на кожному етапі професійної підготовки.

Відповідно зазначеного вище, на цьому етапі професійної підготовки ставилися завдання:

1. Формувати суб'єктність майбутнього вчителя.
2. Формувати професійно значимі цінності й мотиви оволодіння основами професійної діяльності.
3. Сприяти засвоєнню інтегративних психолого-педагогічних знань про сутність та специфіку професійної діяльності вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Методика формування педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем майбутніми вчителями на адаптаційно-професійному етапі професійної підготовки представлено схематично на рис. 5.12.

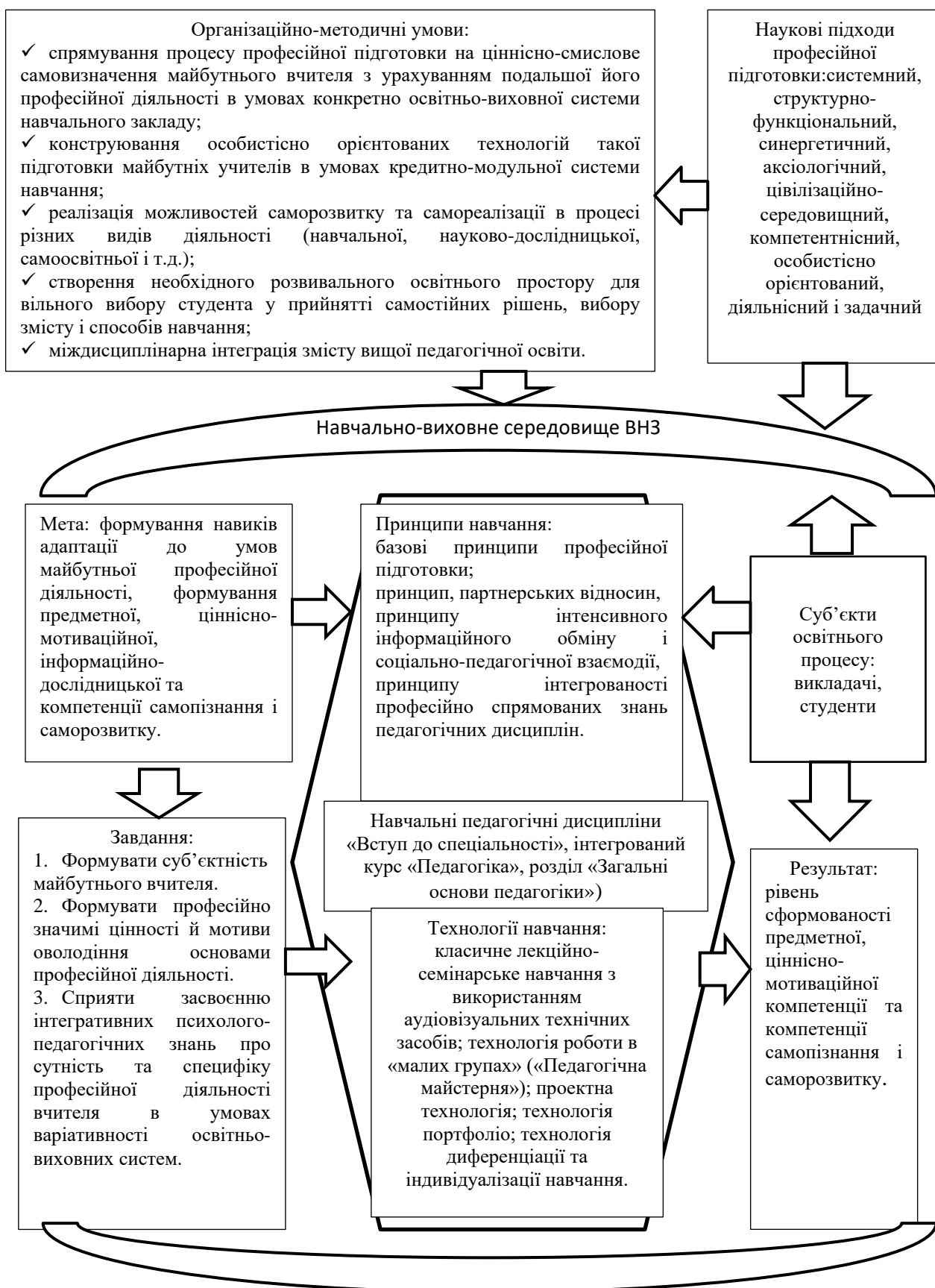


Рис. 5.12 Методика формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем на адаптаційно-професійному етапі навчання.

Основою навчально-пізнавальної діяльності майбутніх студентів є засвоєння навчальної інформації на лекційних заняттях; самостійний пошук та представлення додаткової професійно орієнтованої інформації; дослідження і вивчення особистісних характеристик. Відповідно на цьому етапі навчання використовуються технології у яких розкривається суб'єктність майбутніх учителів для формування професійної компетентності фахівця (класичне лекційно-семінарське навчання з використанням аудіовізуальних технічних засобів; технологія роботи в «малих групах» («Педагогічна майстерня»); проектна технологія; технологія портфоліо; технологія диференціації та індивідуалізації навчання).

Проілюструємо на конкретному прикладі. Навчальна дисципліна «Педагогіка», розділ «Загальні основи», тема: «Професія вчителя у сучасному суспільстві». Змістовий аспект цієї теми передбачає з'ясування основних категорій і понять професійної діяльності вчителя; створення у студентів початкової позитивної установки на вивчення та розвиток особистісного потенціалу для виконання соціальної ролі та основних функцій вчителя; розкриття специфіки його діяльності у різних загальноосвітніх закладах; вимог до нього з боку суспільства; формування потреби у самоосвіті та самовихованні студентів як майбутніх фахівців. Тобто, засвоєна інформація опосередковується рефлексивною діяльністю студента для формування мотиваційно-ціннісної, предметної компетентності та компетентності самопізнання та саморозвитку. З цією метою викладач може використовувати форми і методи окреслених технологій.

Технологія диференціації та індивідуалізації навчання. У межах цієї технології можна використовувати вправи за різним рівнем складності (аналітичний, конструктивний, творчий) і вправи рефлексивного спрямування (вивчення особистісних рис, потенціалу, прогнозування саморозвитку та ін.). Такі завдання сприятимуть адекватному розумінню

особистісного потенціалу студента, сприйняттю і розумінню особистості школяра, особливостей педагогічної діяльності.

Аналітичний рівень: «Дати визначення», «Вставити пропущені слова», «Закінчити речення». Змістом для цих вправ обираються теоретичні положення теми. Це може бути сутність ключових понять: педагог, вчитель; викладач, вихователь; специфіка педагогічної діяльності; професіограма вчителя, самовиховання; самоосвіта, професійний саморозвиток та ін..

Конструктивний рівень: «Пояснити і обґрунтувати вислів видатного педагога», «Заповнити таблицю по визначенню і характеристиці складових певного педагогічного явища, процесу і т.п.», «Порівняти два процеси, явища і вказати відмінне і спільне». Для виконання завдань цього рівня можна обрати такі педагогічні явища як: педагогічна діяльність, педагогічна майстерність, особистісні риси вчителя, переваги і недоліки педагогічної діяльності педагога, специфіка роботи вчителя відповідно місця роботи (різних загальноосвітніх закладів) та ін.

Творчий рівень: «Скласти зразок заповідей вчителя», «Написати есе на тему: «Мій любий вчитель» та ін. Завдання цього рівня направлені на вияв особистого бачення майбутніми вчителями зразка, образу, ідеального вчителя й орієнтацію на позитивне.

Вправи рефлексивної спрямованості: а) вправи-описи своєї особистості, де студенти проводять самооцінку наявних рис характеру, зовнішність, поведінку, стиль спілкування: «Який я», «Мій портрет», «Яким мене бачать оточуючі»; б) вправи спрямовані на оцінку своєї особистості і можливості саморозвитку: «Я – реальний й Я – ідеальний», «Бар'єри самореалізації», «Я – майбутній вчитель»; в) вправи-описи портретів невідомих людей, навчальних закладів: «За фотографією опиши характер учня», «За фотографіями опиши своєрідність навчального закладу» та ін.. Доречно відзначити, що у студентів на цьому етапі навчання, часто виникають певні труднощі: страхи щодо невміння виконати індивідуальні

професійно орієнтовані завдання; психологічні бар'єри публічних виступів, невпевненість у своїх силах та ін. Для їх подолання пропонуються тренувальні вправи, використання опорних схем, таблиць, презентацій; чергування виконання вправ у письмовій та усній формі.

Класичне лекційно-семінарське навчання з використанням аудіовізуальних технічних засобів. Наприклад, під час проведення лекцій проблемно-розвивального типу: проблемна лекція, лекція-діалог, лекція-візуалізація (презентація) бажано використовувати фрагменти відео-ситуацій, де відображаються різні стилі поведінки вчителів, спілкування. Це можуть бути відомі педагоги (Ш. Амонашвілі, О. Захаренко) і звичайні вчителі (записи під час проведення педагогічної практики). У процесі такої лекції створюється ефект присутності студентів в умовах професійного середовища. Навчальна інформація, засвоєна на таких лекціях, сприяє усвідомленню особливостей професійного середовища, співвідношенню власних особистісних якостей майбутнього вчителя з необхідними професійно важливими якостями, які визначаються професіограмою.

Локально-професійний етап передбачає поглиблення та розширення знань і часткове формування необхідних професійно-педагогічних компетентностей (у тому числі і педагогічно-спеціалізованої компетентності роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем) на лекційно-семінарських заняттях, у процесі самоосвітньої діяльності та під час неперервної педагогічної практики. Цей етап охоплює II і III курси навчання (основний період вивчення навчальних педагогічних дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки»). Для наочного уявлення про виділений етап реалізації моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем представимо схематично на рис. 5.13.

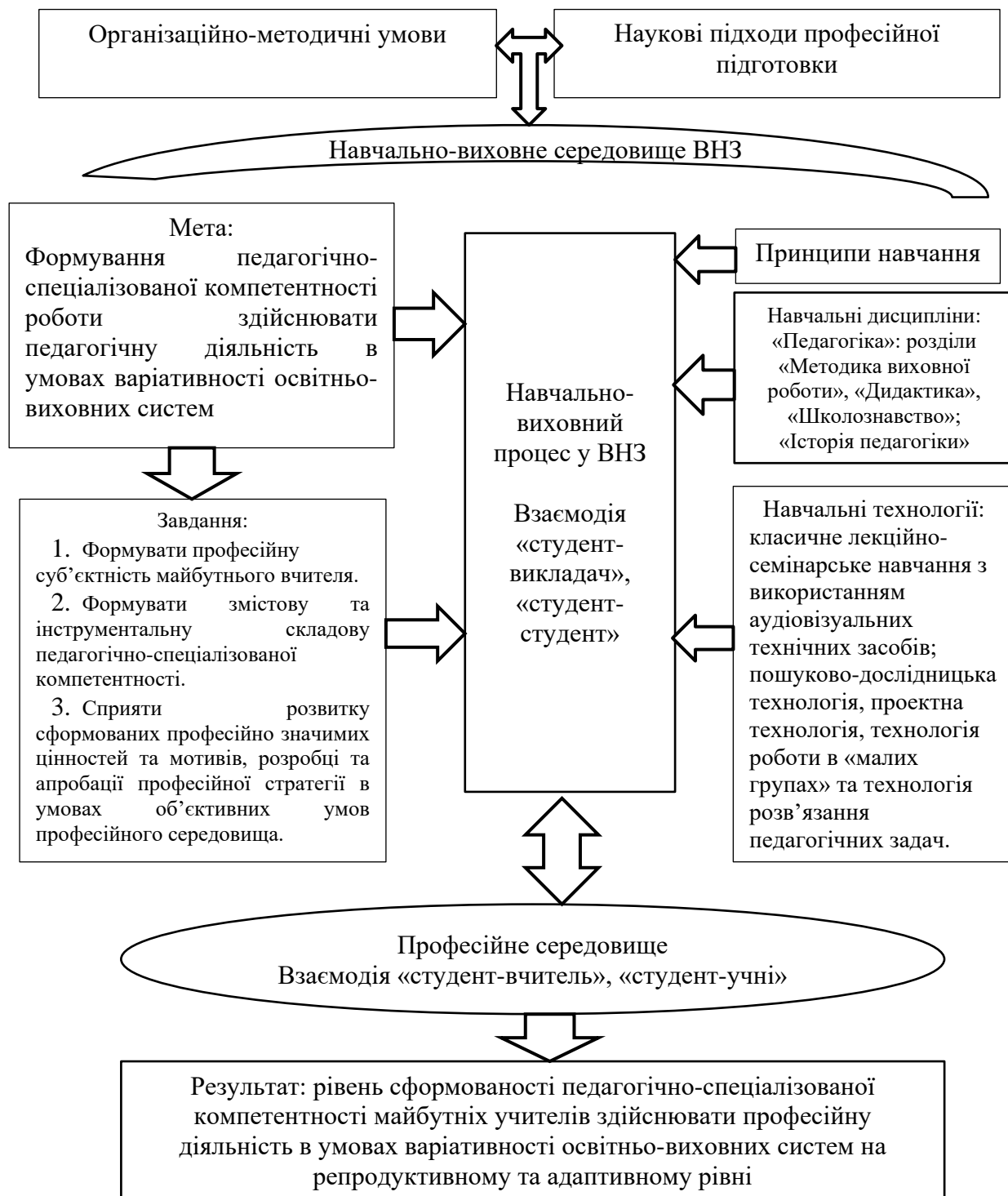


Рис. 5.13 Методика формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем на локально-професійному етапі навчання.

У даній схемі незмінними залишаються наукові підходи професійної підготовки, організаційно-методичні умови та принципи навчання. Всі інші компоненти зазнали змін.

Ці зміни пов'язані із можливістю апробації отриманих професійно орієнтованих знань і умінь у реальних умовах професійного середовища конкретного навчального закладу під час неперервної педагогічної практики.

Нагадаємо, що професійна підготовка у цей період є навчальною за формою, й професійною за змістом і спрямованістю. Тобто потенціал навчальної дисципліни «Педагогіка», а саме розділів «Теорія виховання», «Дидактика», «Школознавство» дає можливість спроектувати умовне професійне середовище різних загальноосвітніх навчальних закладів. Крім того, навчально-виховне середовище ВНЗ розраховане на включення майбутніх учителів у різні види як навчальної так і поза навчальної діяльності. Під час навчання необхідно залучати майбутніх учителів викладачами різних кафедр вузу, куратором, студентськими громадськими організаціями до проведення індивідуальних, групових та масових заходів різностороннього характеру: участь у конкурсах, олімпіадах, святах, екскурсіях, виставках, студентських молодіжних проектах та ін. У результаті – розширюються знання, формуються професійно важливі, особистісні цінності, якості характеру, уміння, навички і необхідний особистий та соціальний досвід, що є особливо важливим у роботі вчителя.

Зауважимо також, що застосування навчальних технологій на цьому етапі обумовлене організацією імітаційної навчальної квазіпрофесійної моделі діяльності майбутніх учителів. Перед викладачами стоїть завдання у межах цієї діяльності моделювати ситуації, які будуть відтворювати зміст, динаміку, особливості професійної діяльності вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем наближених до реальності. Саме так студенти зможуть активно засвоювати, перетворювати професійне середовище і на цій основі формувати професійну компетентність, складовою якої є педагогічно-

спеціалізована компетентність. Засвоюючи навчальну інформацію, вправляючись у виконанні педагогічних завдань, студент співвідносить засвоєне з власними знаннями, практичними діями і вчинками, тобто надає особистісного смислу. Це є дуже важливим для формування власної професійної стратегії майбутнього вчителя.

На цьому етапі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем провідними є пошуково-дослідницька технологія, проектна технологія, технологія роботи в «малих групах» та технологія розв'язання педагогічних задач. Зауважимо, що рекомендовані нами навчальні технології (підрозділ 4.2) необхідно використовувати на всіх етапах навчання. Однак, враховуючи особливості підготовки в ВНЗ, ми виділяємо провідні, тобто частіше використовувані, ефективність яких вища у розв'язанні проблеми.

На *системно-професійному етапі* завершується формування професійної компетентності майбутнього вчителя з різним освітнім рівнем (бакалавр, магістр) (IV, IV курси).

Цей етап передбачає повноцінне застосування теоретичних основ базових знань майбутнього вчителя під час активної (з відривом від виробництва) педагогічної практики в ролі вчителя-предметника і класного керівника загальноосвітнього закладу в умовах різних освітньо-виховних систем. Реалізація моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем на системно-професійному етапі схематично представлена на рис. 5.14.

Співвідношення досвіду і компетентності, як зазначає О. Дубасенюк, можна розглядати з позиції загального (досвід) і часткового (компетентність), більш глобального і спеціально конкретного, але, тим не менш, однаковою мірою соціально та особистісно значущих для будь-якої зростаючої людини [157, с.96–97]. Досвід професійної діяльності може вказувати на високий рівень умілості; спосіб особистої самореалізації; певний підсумок

саморозвитку індивіда; гарант особистої, соціальної успішності; ресурс і одночасно база особистісного, професійного та соціального розвитку. Відповідно компетентність, навпаки – на потенціал, здатність, перспективу, що знаходиться більше в позиції «можу», ніж досвід як довершений акт, який «має місце». Тому важливо розширювати можливості ширшого освоєння професійним досвідом майбутніх учителів в мовах варіативності освітньо-виховних систем.

На жаль, можливості розробляти та визначати особливості педагогічної діяльності в умовах їх своєрідного розвивального середовища у межах вивчення педагогічних дисциплін – обмежені. З метою розширення цих можливостей нами розроблено і впроваджено авторський спецкурс «Освітньо-виховні системи загальноосвітніх закладів» (Додаток Є).

Завданням курсу є надання студентам ґрунтовних знань з теорії вітчизняних та зарубіжних освітньо-виховних систем, періодизації їх розвитку, особливостей формування провідних тенденцій; положень про суперечності і закономірності освітніх процесів у системі загальної середньої освіти; типологію та особливості освітньо-виховних систем різних загальноосвітніх закладів; про специфіку професійної діяльності в умовах конкретного навчального загальноосвітнього закладу.

Провідними на цьому етапі професійної підготовки вважаємо технологію роботи у «малих групах», технологію диференціації та індивідуалізації навчання, пошуково-дослідницьку технологію, технологію розв'язання педагогічних задач, технологію портфоліо. Важливо зацентувати увагу на тому, що у цей час для формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів необхідно використовувати роботу у «малій групі», де у кожного студента буде можливість виявити цілісну модель педагогічної діяльності – від розробки цілі і до результатів її втілення.

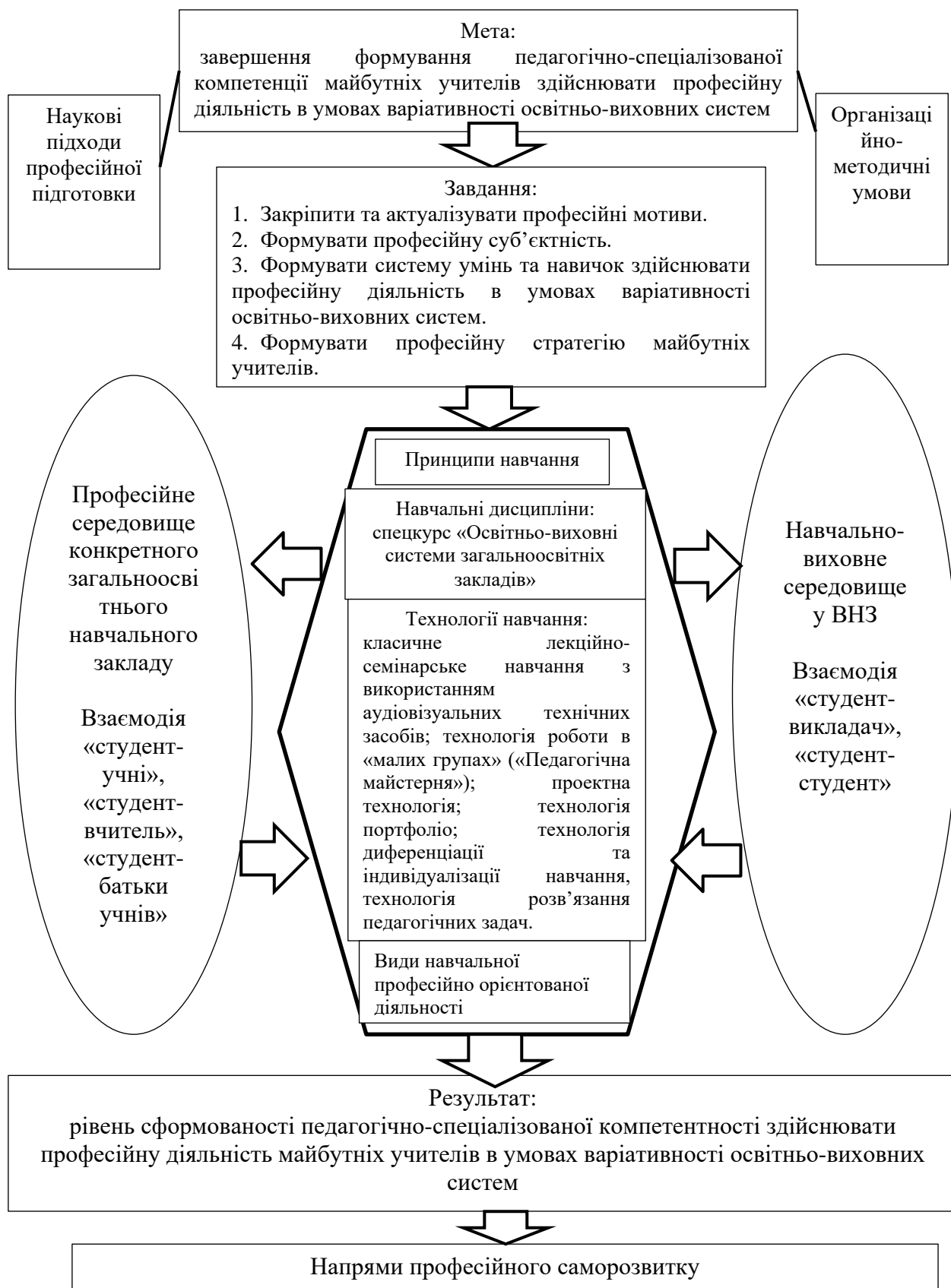


Рис. 5.14 Методика формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем на системно-професійному етапі навчання.

Складниками узагальненої теоретичної моделі структури педагогічної діяльності є: цілі, мотиви, взірці, об'єкт-суб'єктне відношення, умови, засоби, результати і корекція [422, с. 296]. Наповнення цих структурних компонентів відповідним змістом з дотриманням їх інтеграції, допоможе розв'язувати різні професійно орієнтовані завдання, спрямовані формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів. Акцентується увага при цьому на особливості професійної діяльності вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Наведемо можливі приклади навчальних завдань:

- Розробка і реалізація мікродослідження під час проходження педагогічної практики в конкретному навчальному закладі з наступним обговоренням результатів на звітній конференції, що включає вивчення та аналіз структури педагогічної діяльності вчителя.

- Опис з наступним представленням освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу де проходить педагогічну практику студент.

- Ділова гра «Проект школи майбутнього».

- Засідання круглого столу на теми: «Індивідуальні ознаки професійної діяльності вчителя», «Професійна стратегія вчителя» та ін.

- Участь у клубі «Молодий вчитель», що організований при кожному загальноосвітньому закладі.

На цьому етапі підготовки позиція майбутнього вчителя і його діяльність за змістом, формами роботи фактично стають професійними. У студента закріплюються професійні мотиви, завершується формування особистісної суб'єктності, в основному окреслюється професійна суб'єктність, визначається професійна стратегія і завершується формування педагогічно-спеціалізованої компетентності. Студент визначається із

бажаним місцем професійної діяльності, відповідно своїх потреб, мотивів, можливостей та соціальної ситуації у системі освіти регіону.

Важливо, щоб на цьому етапі професійної підготовки майбутній вчитель, співставляючи рівень сформованості особистої професійної компетентності із вимогами, що ставляться до педагогічних працівників, міг окреслити напрямок, визначити зміст, форми і методи подальшого свого професійного саморозвитку відповідно змін в освітній галузі та умов освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу.

Таким чином, організована нами експериментально-дослідна робота по практичному впровадженню розробленої структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем являє собою складний поетапний процес, що зумовлений потребами та вимогами освітньо-виховної практики, постійними змінами у системі підготовки учнівської молоді та реформуванням професійної педагогічної освіти. Проведений діагностичний аналіз рівня сформованості професійної спрямованості та ступеню мотивації на професійний та особистісний розвиток майбутніх учителів, складових педагогічно-спеціалізованої компетентності переконав нас у необхідності впровадження розробленої моделі. Ми допускаємо, що її реалізація забезпечить формування належного рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність у варіативних умовах освітньо-виховних систем.

5.4. Аналіз результатів експериментального дослідження

Представлений підрозділ дисертації спрямований на висвітлення таких дослідницьких завдань: 1) представити статистично-кількісний описовий аналіз результатів експерименту (рівня сформованості показників педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність за складовими компетенціями) до і після; 2) експериментально підтвердити чи спростувати на основі отриманих показників ефективність впровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Ці завдання вирішувалися у межах узагальнюючого етапу наукового дослідження.

Нами була проведена повторна діагностика, яка включала обстеження студентів контрольних та експериментальних груп з метою перевірки рівня сформованості складових компетенцій педагогічно-спеціалізованої компетентності, що дало б підстави спростувати або підтвердити гіпотезу нашого дослідження про ефективність впровадження моделі підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Нагадаємо, що на діагностичному етапі дослідження для перевірки рівня оволодіння мотиваційно-ціннісною компетенцією (узгодженість професійних та особистісних інтересів, наявність суспільно значимої спрямованості в організації навчання і виховання школярів, позитивної мотивації навчально-пізнавальної та професійно орієнтованої діяльності; гуманістичних цінностей у здійсненні професійної діяльності) показниками було визначено: усвідомлення цінності педагогічної професії, наявність гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу, здатність вибору власної позиції та стратегії педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного

навчального закладу; наявність мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності. Для оцінки цих показників використовувалися відповідні методики (дивись Додаток Ж).

Отже, розглянемо результати, отримані у результаті проведених методик. За результатами методики К. Томаса (адаптований варіант Н. Гришиної), яка дозволяє оцінити стиль вирішення складних, конфліктних ситуацій, можемо стверджувати, що відбулися суттєві зміни як у контрольній так і у експериментальній групах. Результати подані у таблиці Л.1 (додаток Л) та на рис.5.15 і рис.5.16.

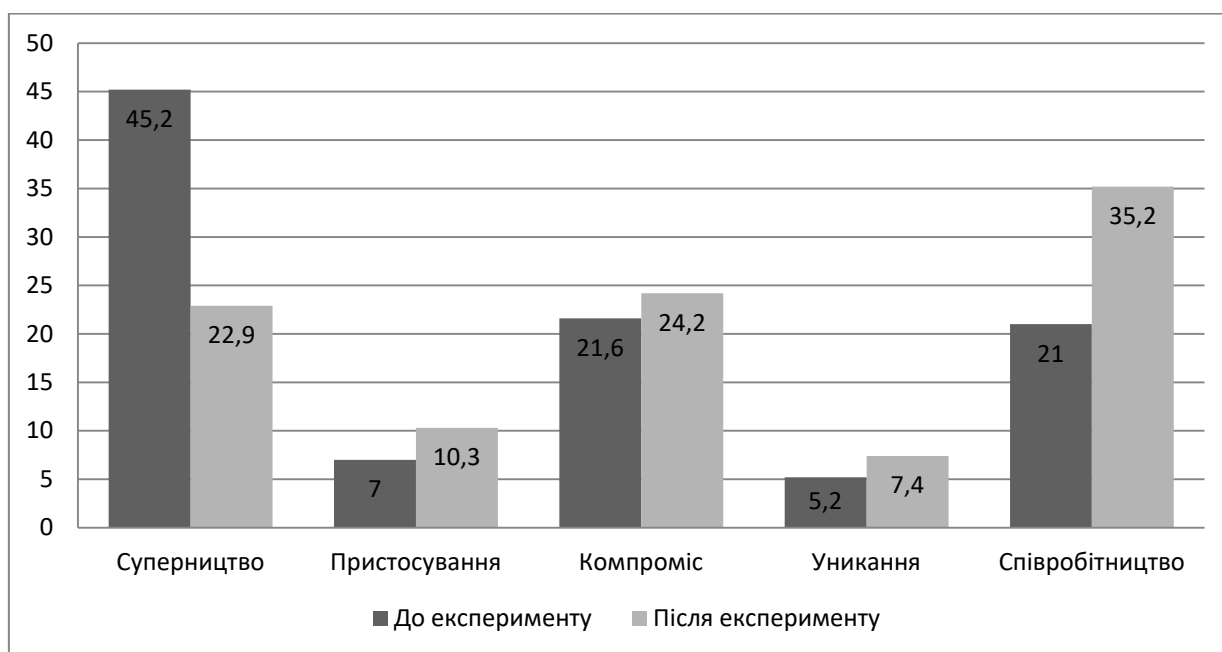


Рис. 5. 15. Розподіл студентів контрольної групи за стилями вирішення конфліктних ситуацій до та після експерименту

Порівнявши отримані дані контрольної і експериментальної груп до і після експерименту, можемо стверджувати, що студенти обох груп схильні обирати більше стратегію «співробітництва» та «компромісу» (у сумі 58,1% у КГ і 73,6% у ЕГ). Однак, необхідно відмітити, що у контрольній групі не понизилися, а, навпаки, підвищилися показники вибору студентами стилю

«пристосування» на 2,7% і «уникання» – на 2,2%. Зауважимо, що переважання у студентів-майбутніх учителів таких стратегій може призводити до самовиправдання власної бездіяльності, зниження соціальної та професійної активності, виникненням «психологічних захистів», що призводять до пасивності, невпевненості у своїх силах, за рахунок жертвування власними інтересами пом'якшувати конфлікти або взагалі їх ігнорування, не вирішення.

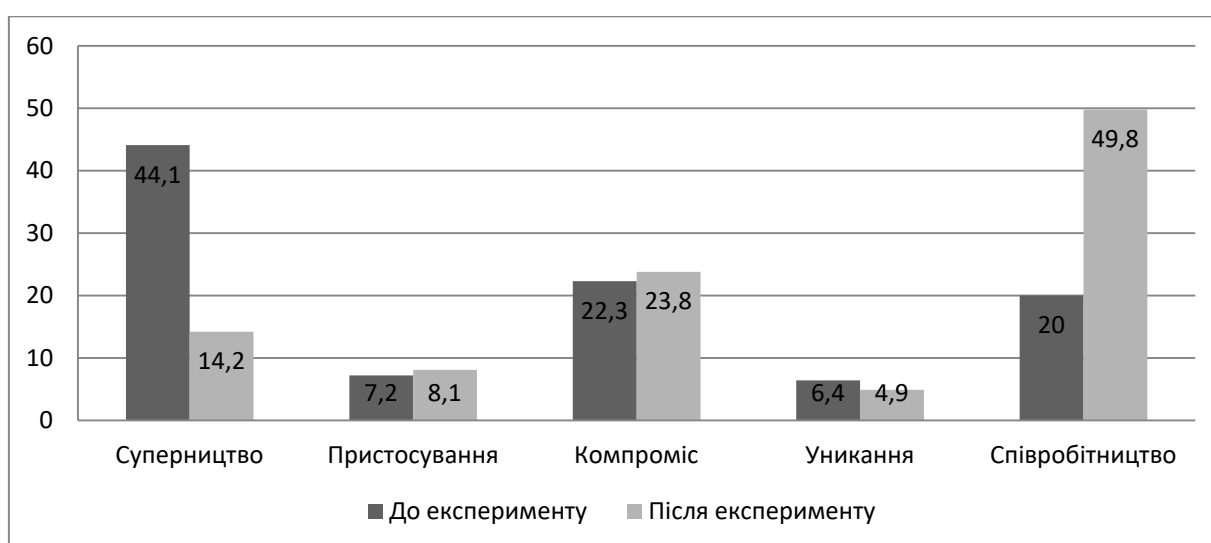


Рис. 5. 16. Розподіл студентів експериментальної групи за стилями вирішення конфліктних ситуацій до та після експерименту

У той же час, відмічаємо, що у студентів експериментальної групи значно змінився показник вибору стратегії «суперництва» – знизився з 44,1% на 14,2% та стратегії «співробітництва» – збільшився відповідно з 20% на 49,8%. На думку В. Семиченко, саме стратегія співробітництва є «найрезультативнішою у всіх сферах життя й передусім у педагогічній діяльності». Як позитивне, відмітимо той факт, що студенти не надають перевагу стилю «конкуренції». У результаті професійної підготовки у них сформувалося розуміння, що вибір такої життєвої стратегії призводить до певних особистісних деформацій, втрати здатності до самокритики, і як

результат – відчуження у соціальному і професійному середовищі. Така позиція є неприйнятною для майбутньої педагогічної діяльності.

Надалі ми порівнювали показники контрольної та експериментальної груп, отримані за методикою вивчення ціннісних орієнтацій (за І. Сеніним), що наведені у таблиці Л.2 і Л.3 додаток Л) та на рис.5.17, 5.18 і 5.19.

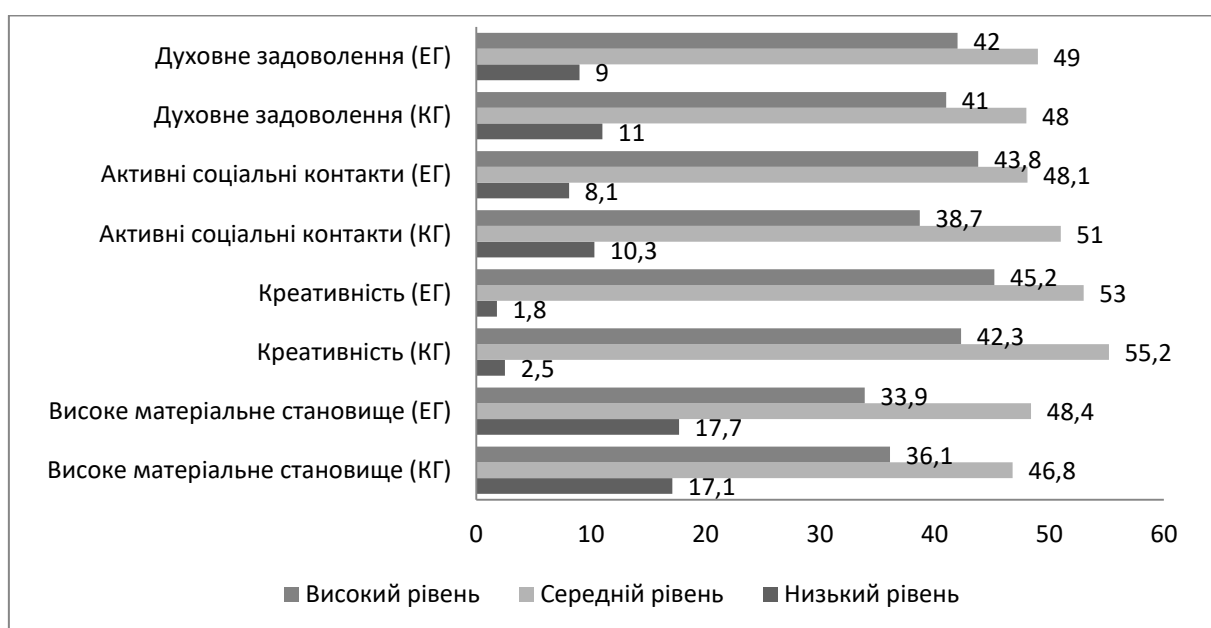


Рис. 5.17. Порівняння результатів за шкалами термінальних цінностей у студентів контрольної та експериментальної групи (після експерименту).

Ми умовно розподілили отримані результати за шкалами термальних цінностей відповідно чинників – внутрішніх і зовнішніх, що впливають на розвиток особистості. У порівнянні цінностей «духовне задоволення» і «високе матеріальне становище» і у контрольній, і у експериментальній групах студенти надають перевагу першій. Так – високий рівень 41% (КГ) і 42% (ЕГ), середній рівень – 48% (КГ) і 49,1% (ЕГ), і низький – 11% (КГ) та 9,0% (ЕГ). Високими залишаються показники після проведення експерименту й такої цінності як «активні соціальні зв'язки». Значно зріс в оцінці важливості показник «креативність»: високий рівень 42,3% (КГ) і 45,2% (ЕГ), середній рівень 55,2% (КГ) і 53% (ЕГ), низький рівень 2,3% (КГ)

і 1,8 (ЕГ). Отже ми бачимо, що цінності, пов'язані із орієнтацією на вибір суспільно значимих моральних норм у студентів-випускників і контрольної і експериментальної груп є пріоритетними, що є дуже важливим у професійній діяльності вчителя.

Аналіз результатів оцінки цінностей, що характеризують суб'єктність, саморозвиток особистості, показав, що у студентів експериментальної групи вищі показники оцінки важливості цінності «розвиток себе»: високий рівень – 36% (ЕГ), середній рівень – 52,5% (ЕГ) і низький рівень – 11,5% (ЕГ). У контрольній групі відповідно: високий рівень – 28% (КГ), середній – 55,5% (КГ), низький – 16,5% (КГ). Спостерігаються також вищі показники у експериментальній групі таких цінностей як «досягнення», «особистий престиж» та «збереження особистої індивідуальності». На нашу думку, це пояснюється тим, що у результаті впровадження моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, студенти експериментальної групи мали можливість у процесі розроблених навчальних технологій розширювати професійно орієнтовані знання про особливості педагогічної діяльності, реалізацію професійних стратегій й досягнення продуктивності праці вчителями, формувати й удосконалювати уміння розробляти власні життєві та професійні стратегії.

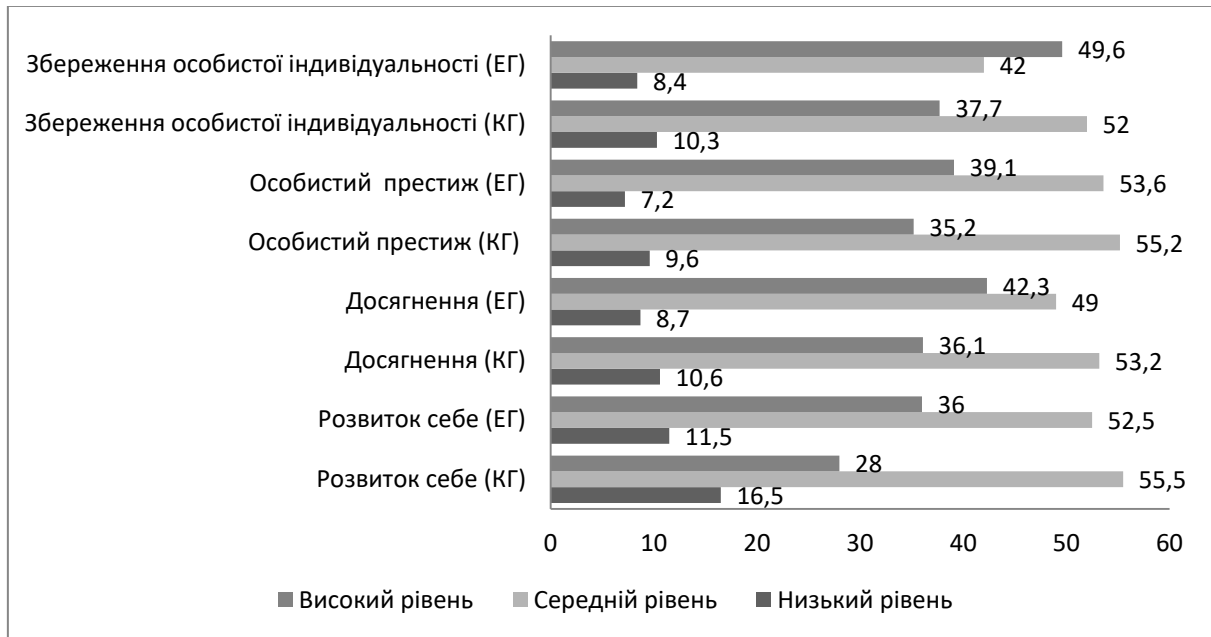


Рис.5.18. Порівняння результатів за шкалами термінальних цінностей у студентів контрольної та експериментальної групи (після експерименту)

Серед життєвих сфер значущими і для студентів контрольної, і експериментальної груп є професійне життя (на високому рівні проявляється у 27,7% (КГ) і 33% (ЕГ); на середньому – у 48,7% (КГ) і 49,3% (ЕГ) та на низькому у 23,6% (КГ) і 17,7% (ЕГ).

Отже, на основі аналізу результатів можемо зробити висновки, що для студентів-випускників залишається вагомою спрямованість на суб'єктність , однак починає проявлятися процес «занурення у професію», тобто формується професійна суб'єктність.

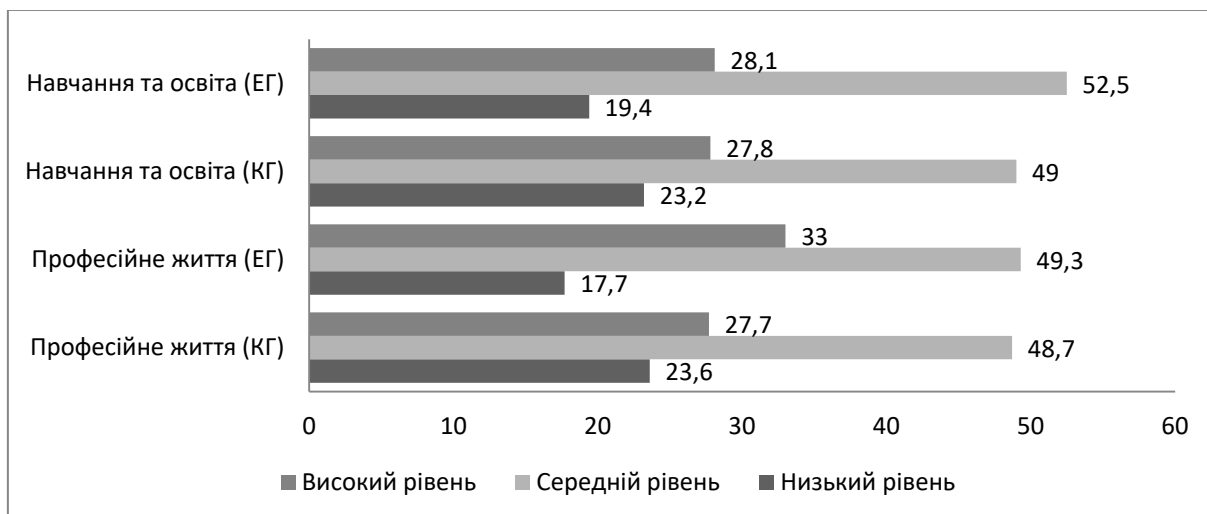


Рис. 5.19. Порівняння результатів за шкалами життєвих сфер у студентів контрольної та експериментальної групи (після експерименту)

За результатами показників самооцінки та оцінки професійно-педагогічної мотивації (за М. Фетискіним) ми отримали результати, що представлені на рис. 5.20 та в таблиці Л.4 (див. Додаток Л).

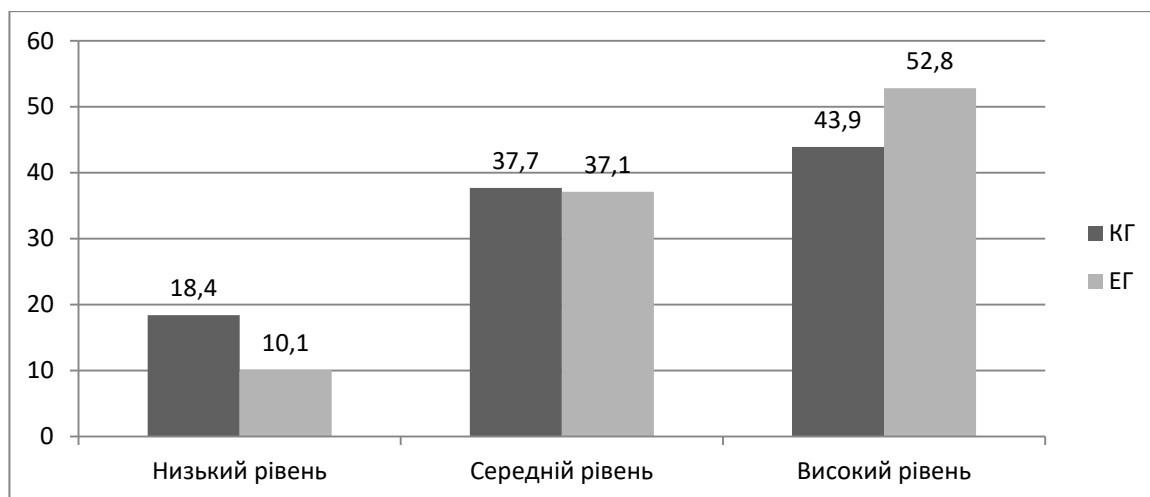


Рис. 5. 20. Порівняння розподілів студентів КГ і ЕГ за самооцінкою та оцінкою професійно-педагогічної мотивації у кінці експерименту

Як бачимо, значно зріс рівень професійно-педагогічної мотивації студентів: низький рівень – 18,4% (КГ) і 10,1% (ЕГ); середній рівень – 37,7 % (КГ) і 37,1% (ЕГ); і відповідно високий рівень – 43,9% (КГ) і 52,8% (ЕГ).

Нагадаємо, що на діагностичному етапі вивчення рівня професійно-педагогічної мотивації майбутніх учителів цей показник виявив, що в основному у студентів середній рівень її сформованості. Значне підвищення результатів наприкінці експерименту свідчить про активний розвиток професійної суб'єктності студентів.

Отже, отримані результати дають підстави визначити рівень сформованості складових мотиваційно-ціннісної компетенції майбутніх учителів в кінці проведення формувального етапу дослідження.

Для аналізу динаміки сформованості складових мотиваційно-ціннісної компетенції у контрольній та експериментальній групах розглянемо показники нарізно. Результати даних на початку і у кінці експерименту у контрольній групі представлені на рис. 5. 21, а у експериментальній групі на рис. 5. 22.

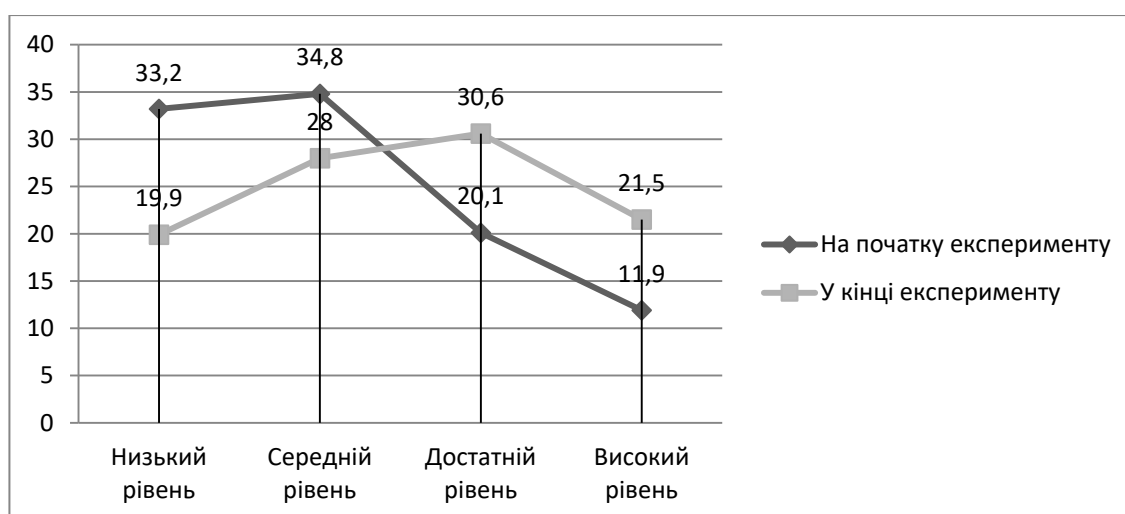


Рис. 5.21 Показники рівня оволодіння мотиваційно-ціннісною компетенцією у студентів контрольної групи на початку й у кінці експерименту

Порівняння результатів показало, що у студентів контрольної групи знизилися показники низького рівня – з 33,2% до 19,9%; середнього рівня – з 34,8% до 28%. А показники достатнього і високого рівнів зросли: достатній – з 20,1% до 30,6%; високого – з 11,9% до 21,5%. Як бачимо відбулася

позитивна динаміка у формуванні мотиваційно-ціннісної компетенції майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Щодо показників у експериментальній групі, то також відмічаємо позитивну динаміку. Суттєво знизилися показники низького рівня – з 31% до 8,4%, середнього рівня – з 36,2% до 17,7%. Достатній рівень підвищився з 20,6% до 43,9% і значно зросли показники високого рівня – з 12,2% до 29%.

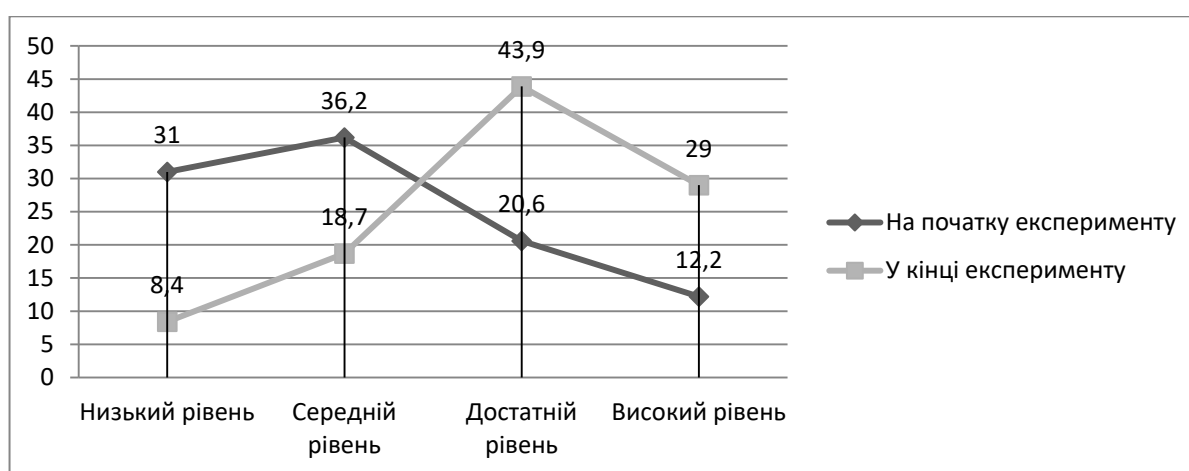


Рис. 5. 22. Показники рівня оволодіння мотиваційно-ціннісною компетенцією у студентів експериментальної групи на початку й у кінці експерименту

Узагальнено порівняння даних показників представлено у таблиці Л.5 (Додаток Л).

Оцінка сформованості професійно орієнтованих знань про освітньо-виховні системи навчальних закладів та роботи вчителя в умовах їх варіативності, що складають предметну компетенцію проводилася викладачами на основі розроблених педагогічних завдань та оціночних методик (Додаток Ж).

У процесі формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем ми керувалися показником якості

засвоєння необхідних знань. Цей показник визначається за допомогою параметра «рівень засвоєння навчального предмета», який характеризує ступінь досягнутої в навчанні майстерності оволодіння діяльністю.

Виділяють 4 рівні засвоєння:

I – початковий, характеризується розпізнаванням інформації та репродуктивною діяльністю з підказкою;

II – алгоритмічний, виконання репродуктивних дій на основі запам'ятовування;

III – евристичний, продуктивна діяльність, направлена на створення суб'єктивно нової інформації, продуктивна діяльність;

IV – творчий, характеризується продуктивною діяльністю, результатом є створення об'єктивно нової інформації, продуктів діяльності.

Коефіцієнт засвоєння визначається за формулою:

$$K_a = \frac{a}{p},$$

де K_a – коефіцієнт якості засвоєння,

a – кількість правильно виконаних сутнісних операцій в тестовому завданні для даного рівня засвоєння;

p – загальна кількість сутнісних операцій в тестовому завданні [41, с. 31].

За допомогою коефіцієнта засвоєння можна стверджувати про завершеність процесу навчання, а саме, якщо $K_a > 0,7$ його можна вважати завершеним, тобто студенти спроможні самостійно застосовувати свої знання в умовах стандартних і нестандартних ситуацій, здійснювати самооцінку їх рівня та розширювати й удосконалювати. Нижня межа коефіцієнта 0,7 умовна і залежить від вимог до конкретної навчальної дисципліни.

Результати оцінки знань про освітньо-виховні системи навчальних закладів та роботи вчителя в умовах їх варіативності, що складають

предметну компетенцію представлені на рис.5.23 та у таблиці Л.6 (дивись додаток Л).

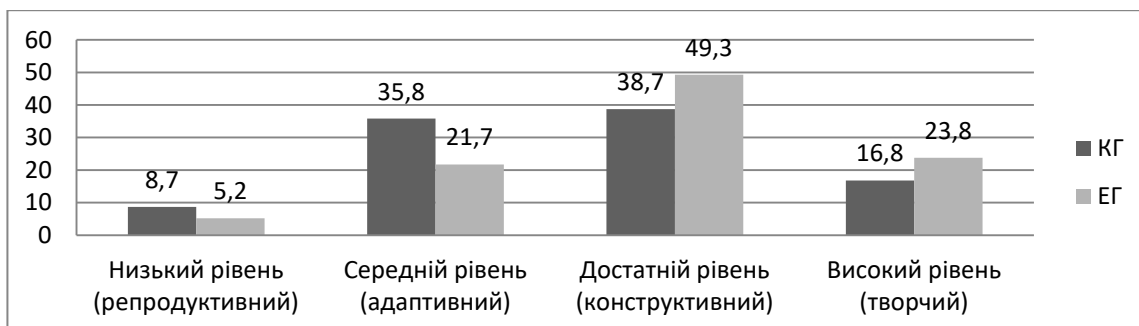


Рис. 5. 23. Розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості знань про освітньо-виховні системи (предметна компетенція) у кінці експерименту

За результатами проведеного оцінювання знань, що складають предметну компетенцію показав, що низький рівень, який співвідноситься з $K_a < 0,3$ має незначна кількість студентів – 8,7% контрольної й 5,2% експериментальної груп. Як бачимо, на середньому рівні предметна компетенція сформована у 35,8% (КГ) і 21,7% (ЕГ), на достатньому рівні – у 38,7% (КГ) й 49,3% (ЕГ), а на високому рівні відповідно у 16,8% (КГ) й 23,8% (ЕГ). Ґрунтуючись на аналізі отриманих результатів, можемо констатувати, що більша кількість студентів експериментальної групи у порівнянні із контрольною мають достатній і високий рівень знань про освітньо-виховні системи навчальних закладів, їх типологію, умови та особливості становлення й функціонування; специфіку роботи вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем; розробку й реалізацію власної професійної стратегії та ін.

Для проведення повторного комплексного оцінювання складових технологічної та інформаційно-дослідницької компетенції нами застосовувалися: авторська анкета «Професійні уміння майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем», створення презентації «Освітньо-виховна система

конкретного навчального закладу», розробка й представлення майбутніми вчителями навчального проекту «Модель сучасної школи»; виконання та представлення студентами результатів мікродослідження. З метою з'ясування динаміки розвитку професійних умінь було проведено діагностику вибору студентами стратегій досягнення цілей, діагностику комунікативних й організаторських нахилів (КОН -2).

Оцінка і самооцінка рівня сформованості професійних умінь здійснювалася із застосуванням бальних шкал. Для обробки статистичного матеріалу була використана методика О. Смірнова. Оцінка/самооцінка кожної ознаки визначалася за 7-бальною шкалою, від найвищого рівня – 7 балів до мінімального – 1 бал. По кожному показнику у групі опитуваних підраховувалася сумарна кількість балів. Після чого обраховувалися відносні частоти чи частки наявності уміння за формулою:

$$\text{Відносна частота} = \frac{\text{одержане сумарне число балів}}{\text{можливе максимальне число балів}}$$

Можливе максимальне число балів обраховувалося множенням найвищої бальної оцінки на об'єм вибірки.

Отримані дані контрольних й експериментальних груп за показниками рівня сформованості професійних умінь за відносними частотами наведено у таблицях 5.2 та Л.7 (див. додаток Л).

Таблиця 5.2

Результати дослідження сформованості професійних умінь майбутніх учителів контрольної та експериментальної груп у кінці експерименту

Групи професійних умінь	Середнє значення у відносних частотах		Різниця показників
	КГ	ЕГ	
Гностичні уміння	0,63	0,81	0,18
Аналітичні уміння	0,62	0,76	0,14
Конструктивні уміння	0,62	0,78	0,16
Комунікативні уміння	0,73	0,83	0,10
Проективні уміння	0,7	0,82	0,12
Дослідницькі уміння	0,75	0,85	0,10

Аналіз результатів показав, що у експериментальній групі вищі показники сформованості професійних умінь ніж у контрольній. Найбільша різниця у показниках сформованості гностичних та конструктивних умінь (0,18 і 0,16). А найменша (0,10) – у рівні сформованості комунікативних та дослідницьких умінь. Найбільш суттєве зростання відбулося за такими позиціями: вивчати і аналізувати педагогічні явища, події, факти і співвідносити їх з особливостями освітньо-виховної системи навчального закладу (0,59 – контрольних груп і 0,81 – у експериментальних); вчити учнів визначати власні інтереси, нахили, здібності з метою саморозвитку та формування стратегії особистісного зростання (0,54 в контрольних групах проти 0,79 – у експериментальних); вибирати власну професійну позицію, стратегію педагогічної діяльності відповідно специфіки і особливостей освітньо-виховної системи навчального закладу (0,59 – у контрольних і – 0,77 – у експериментальних); планувати та проводити викладацьку, виховну і дослідницьку діяльність в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу на основі творчого підходу (0,65 – у контрольних і 0,81 – у експериментальних групах).

Однак, недостатньо сформованими уміньми за результатами формувального етапу експерименту виявилися уміньми: усвідомлено і самостійно приймати рішення у ситуаціях, що виникають у професійній діяльності вчителя (0,61 у контрольній і 0,72 – у експериментальній групах); на основі аналізу досягнутих результатів прогнозувати перспективи професійного розвитку в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу (0,62 у контрольних проти 0,73 – у експериментальних); вчити учнів вибирати, приймати і реалізовувати стратегію особистісного зростання і самореалізації (0,63 – у контрольних і 0,79 – у експериментальних групах). Це, на нашу думку, можна пояснити недостатньою увагою студентів до особливостей організації професійної діяльності учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, потребою посилення практичної

спрямованості професійної підготовки на формування педагогічно-спеціалізованої компетентності.

Нагадаємо, що дослідження компетенції самопізнання і самооцінки здійснювалося на основі діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (за Л. Бережновим), методики визначення структури направленості педагога (В. Семиченко) та складання карти педагогічної оцінки й самооцінки рівня готовності до професійно-педагогічного саморозвитку.

Повторне проведення зазначених методик дало можливість з'ясувати чи відбулися зміни у сформованості рівня прагнення майбутніх студентів до саморозвитку, самооцінки своїх якостей, визначенню напрямів професійного розвитку та оцінки можливостей реалізації себе в професійній діяльності.

Отримані результати представлені на рис.5.24, 5.25.

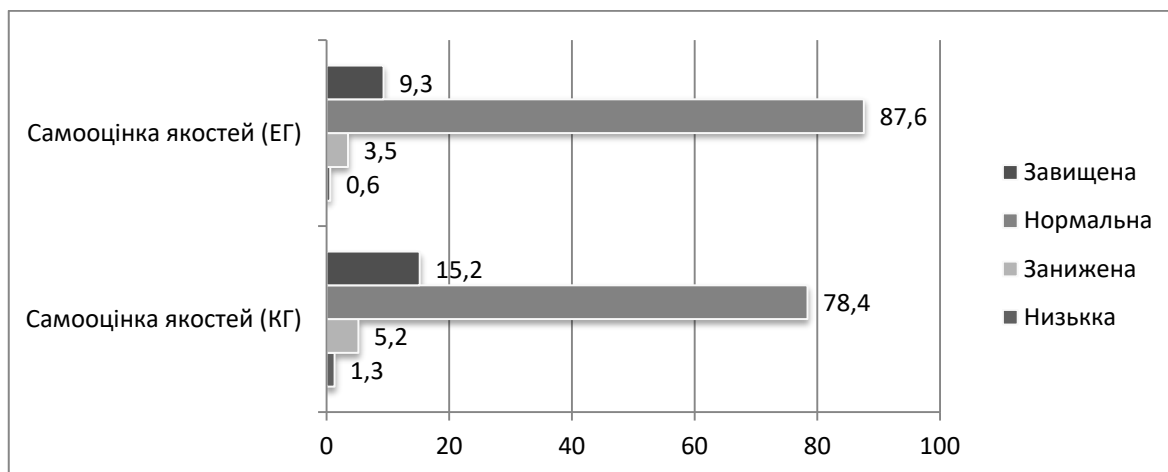


Рис. 5. 24. Розподіл студентів (%) за рівнем самооцінки якостей важливих для саморозвитку та професійного саморозвитку у кінці експерименту

Відповідно до представлених на рис.5.24 результатів кількість студентів з низькою самооцінкою 1,3% (КГ) і 0,6% (ЕГ), із заниженою – 5,2%(КГ) і 3,5%(ЕГ). Кількість студентів, які адекватно оцінили сформовані

якості, важливі для саморозвитку і професійного самовдосконалення, становить – 78,4%(КГ) і 86,7%(ЕГ). Відмічаємо також, на випускних курсах (у кінці експерименту) є певна кількість студентів із завищеною самооцінкою, це – 15,2%(КГ) і 9,3%(ЕГ).

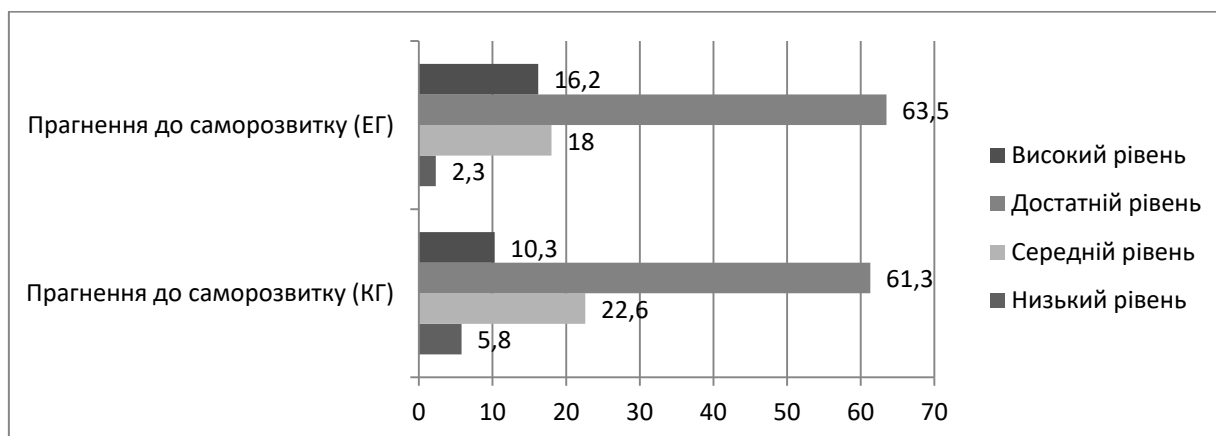


Рис. 5. 25. Розподіл (%) студентів за рівнями прагненнями до саморозвитку та педагогічної рефлексії у кінці експерименту.

Як бачимо, більшість студентів КГ мають середній 22,6% і 61,3% достатній рівень прагнення до саморозвитку та реалізації своїх можливостей у професійній діяльності. Частка студентів із високим рівнем лише 10,3%. Наявна незначна кількість студентів КГ із низьким рівнем – 5,8%. Показники у ЕГ відрізняються. Низький рівень прагнення до саморозвитку лише у 2,3% студентів та 18% – з середнім рівнем. В основному студентам ЕГ притаманний достатній та високий рівень – відповідно 63,5% і 16,2%.

Узагальнені результати оволодіння студентами контрольної та експериментальної групи компетенцією самопізнання і самооцінки у кінці формульовального експерименту представлені у таблиці Л.9 (дивись Додаток Л).

Аналіз цих показників дає підстави вважати, що у результаті відповідної професійної підготовки майбутніх учителів з акцентуванням на специфіку діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем у студентів значно активізуються мотиви і прагнення у самопізнанні та

саморозвитку власної особистості та можливостей реалізації себе в професійній діяльності.

Представимо узагальнено рівень сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність майбутніми вчителями в умовах варіативності освітньо-виховних систем у кінці експерименту в експериментальних та контрольних групах. Отримані показники подані у таблиці 5.3 та на рис.5.25. Зауважимо, рівень сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності це не сумарна величина оволодіння виділеними компетенціями, а результати оцінки за показниками розроблених критеріїв.

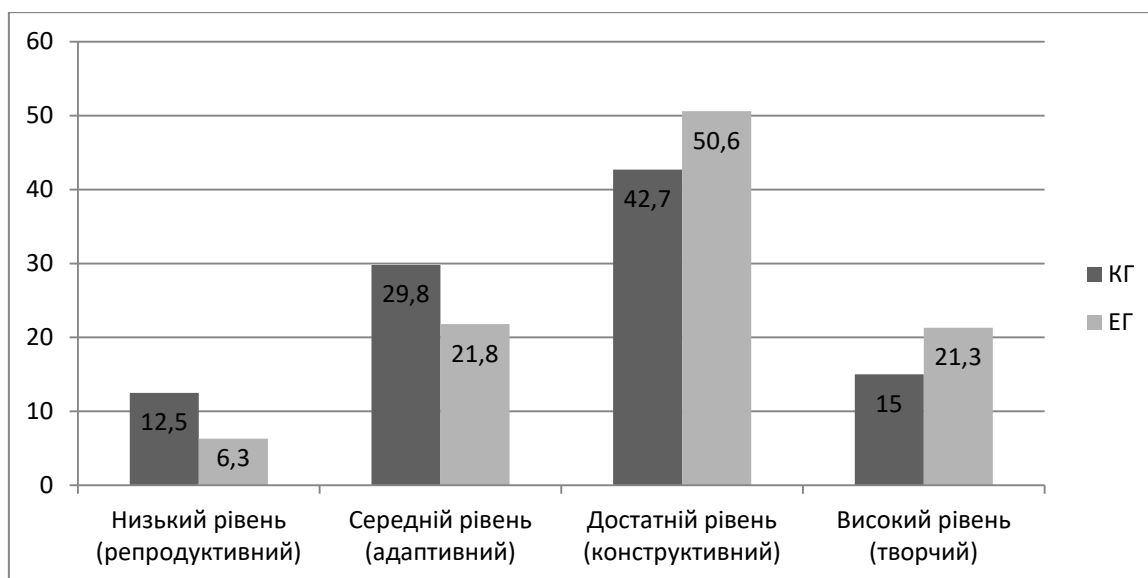


Рис. 5.25. Розподіл (%) студентів за рівнями сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності у кінці експерименту.

Аналізуючи отримані дані, можемо констатувати, що у кінці завершення формувального експерименту, направленого на формування у майбутніх учителів педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем відбулися зміни у рівнях її сформованості як у контрольних, так і в експериментальних групах.

Таблиця 5.3

**Рівні сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності
майбутніх учителів КГ і ЕГ за даними прикінцевого зрізу (Аз і %)**

	Низький рівень (репродуктивний) Аз (%)	Середній рівень (адаптивний) Аз (%)	Достатній рівень (конструктивний) Аз (%)	Високий рівень (творчий) Аз (%)
КГ	24 (12,5)	174 (29,8)	85 (42,7)	27 (15,0)
ЕГ	11 (6,3)	115 (21,8)	156 (50,6)	63 (21,3)

Як свідчать порівняльні дані, у студентів ЕГ виявлено кращі результати сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. За показниками відповідних компетенцій, що складають педагогічно-спеціалізовану компетентність майбутніх учителів, відбулися позитивні зміни наприкінці експерименту порівняно з початковим етапом: мотиваційно-ціннісна компетенція характеризується відповідними рівневими показниками – високий рівень – 12,2% проти 29,0%, достатній рівень – 20,6% проти 43,9%, середній – 18,7% проти 36,2%, низький – 8,4% проти 31,0%; предметна компетенція відповідно: високий рівень – 0% проти 23,8%, достатній рівень – 81,0% проти 49,3%, середній рівень – 23,5% проти 21,7% і низький рівень – 68,4% проти 5,2%.

Технологічна та інформаційно-дослідницька компетенція представлена такими показниками: високий рівень – 3,2% проти 23,8%, достатній – 22,9% проти 45,5%, середній – 28,4% проти 28,7% і низький – 45,5% проти 9,6%. Рівневі показники компетенції самопізнання і самооцінки виявлені: високого рівня 6,7% проти 16,2%, достатнього рівня – 19,7% проти 63,5%, середнього – 46,4% проти 18,0% і низького рівня 27,2% проти 2,3%. Виявлено, що найбільші зрушення відбулися у показниках предметної компетенції.

Наступним завданням завершувального етапу дослідження був аналіз результативності формуального експерименту у спосіб використання

методів математичної статистики, за допомогою яких можна було б перевірити отримані дані і спростувати або підтвердити висунуту нами гіпотезу дослідження.

Для порівняння відмінностей у сформованості окреслених нами рівнів педагогічно-спеціалізованої компетентності (низький (репродуктивний), середній (адаптивний), достатній (конструктивний) і високий (творчий)) у студентів контрольної і експериментальної групах ми використали статистичний φ^* -критерій кутового перетворення Фішера. Цей критерій дає можливість оцінити достовірність відмінностей між процентними долями двох вибірок (контрольні і експериментальні групи) у сформованості рівнів педагогічно-спеціалізованої компетентності на основі оволодіння майбутніми вчителями ключовими компетенціями (мотиваційно-ціннісна, предметна, технологічна, інформаційно-дослідницька і компетенція самопізнання і самооцінки). Обрахунки критерію φ^* здійснювалися за алгоритмом [424, с. 176]. Розглянемо отримані результати за рівнем оволодіння майбутніми студентами кожною компетенцією.

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 — кількість студентів, у яких зріс якісний показник рівня оволодіння мотиваційно-ціннісною компетенцією в експериментальній групі не більша, ніж у контрольній групі;

H_1 — кількість студентів, у яких зріс якісний показник рівня оволодіння мотиваційно-ціннісною компетенцією в експериментальній групі більша, ніж у контрольній групі.

Для підтвердження гіпотези нашого дослідження приймаємо статистичною гіпотезу H_1 .

Для максимального підвищення достовірності критерію φ^* , необхідно вибрати точку, у якій відмінності між двома порівнюваними групами (КГ і ЕГ) будуть найбільшими, тобто точку розподілу на групи тих у кого «ефект є» і «ефекту немає». З цією метою застосуємо алгоритм розрахунку критерію

λ Колмогорова-Смірнова, що визначає точку максимального розходження між двома вибірками. У нашому випадку – це рівень оволодіння компетенціями. Результати обрахунків представлені у таблицях 5. 4 і 5. 5.

Таблиця 5. 4.

Розходження між розподілом студентів експериментальних і контрольних груп наприкінці формувального етапу за критерієм λ Колмогорова-Смірнова (мотиваційно-ціннісна компетенція)

Рівні	Емпіричні частки %		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
Низький	8,4	11,6	0,588	0,695	0,588	0,695	0,107
Середній	17,7	21,3	0,868	0,959	1,456	1,654	0,198
Достатній	31,0	35,5	1,182	1,277	2,638	2,931	0,293
Високий	42,9	31,6	1,428	1,194	4,066	4,125	0,059

Максимальна різниця між виявленими накопиченими емпіричними частотами складає 0,293. Ця різниця визначає верхню границю розподілу вибірки студентів контрольної і експериментальної груп на підгрупи у якості критерія «є ефект» і підгрупи, де «немає ефекту», що складає достатній рівень.

Таблиця 5. 5.

Результати аналізу розподілу прогнозів за емпіричними частотами вибору студентів контрольної та експериментальної груп за рівнем оволодіння мотиваційно-ціннісною компетенцією

Групи	Емпіричні частоти вибору		Всього
	ЕГ	КГ	
I – В+Д	255 (73,9%)	208 (67,1%)	463
II – С+Н	90 (26,1%)	102 (32,9%)	192
Всього	345	310	655

Отримані результати засвідчують, що під час формувального експерименту відбулася позитивна динаміка у рівні сформованості складових ціннісно-мотиваційної компетенції.

Визначимо чи є значимою різниця між отриманими результатами експериментальної і контрольної груп. Для цього проведемо розрахунки φ^* -критерію кутового перетворення Фішера і заповнимо чотириклітинну таблицю. Результати представлені у таблиці 5. 6.

Таблиця 5. 6.

Чотириклітинна таблиця розрахунку φ^* -критерію кутового перетворення Фішера для виявлення відмінностей у рівнях оволодіння ціннісно-мотиваційною компетенцією майбутніми вчителями контрольних та експериментальних груп

Група	«Є ефект»		«Немає ефекту»		Всього
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	255	73,9%	90	26,1%	345
КГ	208	67,1%	102	32,9%	310
Всього	463		192		655

Визначаємо величини кута φ_1 і φ_2 для процентних долей за табличними даними [423, с. 330–332].

$$\varphi_1 (73,9\%) = 2,069$$

$$\varphi_2 (67,1\%) = 1,920$$

Далі визначимо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi^* = (2,069 - 1,920) \cdot \sqrt{\frac{345 \cdot 310}{345 + 310}} = 0,149 \cdot \sqrt{163,282} = 0,149 \cdot 12,778 = 1,90$$

За табличними даними визначаємо якому рівню значимості відповідає ця величина: $p=0,029$. За таблицею [там же, с. 329]. знаходимо критичне значення критерію φ^* :

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi_{емп}^* > \varphi_{кр}^* \text{ при } p \leq 0,05$$

Отже, отримані результати дають підстави відкинути гіпотезу H_0 і підтвердити гіпотезу H_1 , яка припускає, що кількість студентів, у яких зріс якісний показник рівня оволодіння мотиваційно-ціннісною компетенцією в експериментальній групі більша, ніж у контрольній групі.

Розглянемо результати рівня оволодіння майбутніми студентами контрольної і експериментальної групи предметною компетенцією після проведеного формувального експерименту і визначимо чи випадкове розходження між ними.

Знаходимо точку найбільшого розходження між показниками контрольних і експериментальних груп. Розрахунки представлені у таблиці 5.7.

Це показник 0,433, що характеризує достатній рівень. Отже, верхня границя розподілу вибірки студентів контрольної і експериментальної груп на підгрупи у якості критерія «є ефект» і підгрупи, де «немає ефекту» складає достатній рівень.

Таблиця 5.7

Розходження між розподілом студентів експериментальних і контрольних груп наприкінці формувального етапу за критерієм λ Колмогорова-Смірнова (предметна компетенція)

Рівні	Емпіричні частки %		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
Низький	1,2	2,2	0,220	0,298	0,220	0,298	0,078
Середній	8,9	14,2	0,606	0,773	0,826	1,071	0,245
Достатній	57,7	66,8	1,725	1,913	2,551	2,984	0,433
Високий	32,2	16,8	1,207	0,845	3,758	3,829	0,071

Визначаємо розподіл прогнозів за емпіричними частотами вибір студентів контрольної та експериментальної груп за рівнем оволодіння предметною компетенцією. Результати подано у таблиці 5.8.

Таблиця 5.8

Результати аналізу розподілу прогнозів за емпіричними частотами вибору студентів контрольної та експериментальної груп за рівнем оволодіння предметною компетенцією

Групи	Емпіричні частоти вибору		Всього
	ЕГ	КГ	
I – В+Д	310 (89,9%)	259 (83,6%)	569
II – С+Н	35 (10,1%)	51 (16,4%)	86
Всього	345	310	655

З'ясуємо значимість різниці між отриманими результатами експериментальної і контрольної груп. Для цього проведемо розрахунки ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера і заповнимо чотириклітинну таблицю.

Результати представлені у таблиці 5. 9.

Таблиця 5.9

Чотириклітинна таблиця розрахунку ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера для виявлення відмінностей у рівнях оволодіння предметною компетенцією майбутніми вчителями контрольних та експериментальних груп

Група	«Є ефект»		«Немає ефекту»		Всього
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	310	89,9%	35	10,1%	345
КГ	259	83,6%	51	16,4%	310
Всього	569		86		655

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 – кількість студентів, у яких зріс якісний показник рівня оволодіння предметною компетенцією в експериментальній групі не більша, ніж у контрольній групі;

H_1 – кількість студентів, у яких зріс якісний показник рівня оволодіння предметною компетенцією в експериментальній групі більша, ніж у контрольній групі.

Для підтвердження гіпотези нашого дослідження приймаємо статистичною гіпотезу H_1 .

Проведемо обрахунки величини кута φ_1 і φ_2 для процентних долей за табличними даними [424, с.330–332].

$$\varphi_1 (89,9\%) = 2,495$$

$$\varphi_2 (83,6\%) = 2,308$$

Далі визначимо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi^* = (2,495 - 2,308) \cdot \sqrt{\frac{345 \cdot 310}{345 + 310}} = 0,187 \cdot \sqrt{163,282} = 0,187 \cdot 12,778 = 2,39$$

За табличними даними визначаємо якому рівню значимості відповідає ця величина: $p=0,007$. За таблицею [там же, с. 329]. знаходимо критичне значення критерію φ^* :

$$\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^* \text{ при } p \leq 0,01$$

Отже, отримані результати дають підстави відкинути гіпотезу H_0 і підтвердити гіпотезу H_1 , яка припускає, що кількість студентів, у яких зріс якісний показник рівня оволодіння предметною компетенцією в експериментальній групі більша, ніж у контрольній групі.

Далі проаналізуємо результати рівня оволодіння майбутніми студентами контрольної і експериментальної групи технологічною та інформаційно-дослідницькою компетенцією, які відображають рівень сформованості професійних умінь, після проведеного формувального експерименту. На основі розрахунків представлених у таблиці 5.10 визначаємо точку найбільшого розходження між показниками контрольних і експериментальних груп.

Таблиця 5. 10.

Розходження між розподілом студентів експериментальних і контрольних груп наприкінці формувального етапу за критерієм λ Колмогорова-Смірнова (технологічна та інформаційно-дослідницька)

Рівні	Емпіричні частки (відносні частки)		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
Низький	9,6	15,8	0,630	0,818	0,630	0,818	0,188
Середній	28,7	32,6	1,131	1,215	1,761	2,033	0,272
Достатній	45,5	40,3	1,481	1,376	3,242	3,409	0,167
Високий	16,2	11,3	0,828	0,686	4,07	4,095	0,025

Це показник 0,272, який характеризує середній рівень. Отже, верхня границя розподілу вибірки студентів контрольної і експериментальної груп на підгрупи у якості критерія «є ефект» і підгрупи, де «немає ефекту» складає середній рівень. Отримані результати можна пояснити тим, що у процесі професійної підготовки відбулося загальне зростання професійної компетентності майбутніх учителів незалежно від введення елементів змістового компонента педагогічних технологій, розроблених у межах формувального експерименту.

Визначаємо розподіл прогнозів за емпіричними частотами вибір студентів контрольної та експериментальної груп за рівнем оволодіння цими компетенціями. Результати подано у таблиці 5. 11.

Таблиця 5. 11

Результати аналізу розподілу прогнозів за емпіричними частотами вибору студентів контрольної та експериментальної груп за рівнем оволодіння технологічною та інформаційно-дослідницькою компетенцією

Групи	Емпіричні частоти вибору		Всього
	ЕГ	КГ	
I – C+B+Д	312 (90,4%)	261 (84,2%)	573
II – Н	33 (9,6%)	49 (15,8%)	82
Всього	345	310	655

Визначаємо значимість різниці між отриманими результатами експериментальної і контрольної груп. Для цього проведемо розрахунки φ^* -критерію кутового перетворення Фішера і заповнимо чотириклітинну таблицю. Результати представлені у таблиці 5. 12.

Таблиця 5. 12.

Чотириклітинна таблиця розрахунку φ^* -критерію кутового перетворення Фішера для виявлення відмінностей у рівнях оволодіння технологічною та інформаційно-дослідницькою компетенцією майбутніми вчителями контрольних та експериментальних груп

Група	«Є ефект»		«Немає ефекту»		Всього
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	312	90,4%	33	9,6%	345
КГ	261	84,2%	49	15,8%	310
Всього	573		82		655

Сформулюємо статистичні гіпотези:

Для підтвердження гіпотези нашого дослідження приймаємо статистичною гіпотезу H_1 .

Проведемо обрахунки величини кута φ_1 і φ_2 для процентних долей за табличними даними [424, с. 330–332].

$$\varphi_1 (90,4\%) = 2,512$$

$$\varphi_2 (84,2\%) = 2,324$$

Далі визначимо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi^* = (2,512 - 2,324) \cdot \sqrt{\frac{345 \cdot 310}{345 + 310}} = 0,188 \cdot \sqrt{163,282} = 0,188 \cdot 12,778 = 2,4$$

За табличними даними визначаємо якому рівню значимості відповідає ця величина: $p=0,007$. За таблицею [там же, с. 329]. знаходимо критичне значення критерію φ^* :

$$\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^* \text{ на рівні значущості } p \leq 0,01$$

Отже, отримані результати дають підстави відкинути гіпотезу H_0 і підтвердити гіпотезу H_1 , яка припускає, що кількість студентів, у яких зріс якісний показник рівня оволодіння технологічною та інформаційно-дослідницькою компетенцією в експериментальній групі більша, ніж у контрольній групі.

Проведемо за таким же алгоритмом аналіз отриманих результатів наприкінці експерименту в експериментальній і контрольній групах оволодіння компетенцією самопізнання і самооцінки.

Визначаємо точки максимального розходження між розподіленнями у контрольних та експериментальних групах за допомогою λ критерію Колмогорова-Смірнова (таблиця 5.13).

Таблиця 5.13

Розходження між розподілом студентів експериментальних і контрольних груп наприкінці формувального етапу за критерієм λ Колмогорова-Смірнова (компетенція самопізнання і самооцінки)

Рівні	Емпіричні частки (відносні частки)		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
Низький	2,3	5,8	0,304	0,486	0,304	0,486	0,182
Середній	18	22,6	0,876	0,991	1,18	1,477	0,297
Достатній	63,5	61,3	1,844	1,799	3,024	3,276	0,252
Високий	16,2	10,3	0,828	0,653	3,852	3,929	0,077

Як свідчать результати проведеної перевірки, максимальна різниця 0,297 на середньому рівні. Відповідно проведемо аналіз розподілу прогнозів для компетенції самопізнання і самооцінки. Результати представлено у таблиці 5.14.

Таблиця 5. 14.

Результати аналізу розподілу прогнозів за емпіричними частотами вибору студентів контрольної та експериментальної груп за рівнем оволодіння компетенцією самопізнання і самооцінки

Групи	Емпіричні частоти вибору		Всього
	ЕГ	КГ	
I – С+В+Д	337 (97,7%)	292 (94,2 %)	629
II – Н	8 (2,3%)	18 (5,8%)	26
Всього	345	310	655

Проведемо визначення значимості різниці між отриманими результатами експериментальної і контрольної груп. Для цього здійснимо розрахунки ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера і заповнимо чотириклітинну таблицю. Результати представлені у таблиці 5.15.

Таблиця 5. 15.

Чотириклітинна таблиця розрахунку ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера для виявлення відмінностей у рівнях оволодіння майбутніми вчителями контрольних та експериментальних груп компетенцією самопізнання і самооцінки

Група	«Є ефект»		«Немає ефекту»		Всього
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	337	97,7	8	2,3	345
КГ	261	94,2	18	5,8	310
Всього	629		26		655

Сформулюємо статистичні гіпотези:

Для підтвердження гіпотези нашого дослідження приймаємо статистичною гіпотезу H_1 .

Проведемо обрахунки величини кута ϕ_1 і ϕ_2 для процентних долей за табличними даними [424, с. 330–332].

$$\phi_1 (97,7\%) = 2,837$$

$$\varphi_2 (94,2\%) = 2,655$$

Далі визначимо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi^* = (2,837 - 2,655) \cdot \sqrt{\frac{345 \cdot 310}{345 + 310}} = 0,182 \cdot \sqrt{163,282} = 0,182 \cdot 12,778 = 2,32$$

За табличними даними визначаємо якому рівню значимості відповідає ця величина: $p=0,0085$. За таблицею [там же, с. 329]. знаходимо критичне значення критерію φ^* :

$$\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}} \text{ на рівні значущості } p \leq 0,01$$

Отримані результати дають підстави відкинути гіпотезу H_0 і підтвердити гіпотезу H_1 , яка припускає, що кількість студентів, у яких зріс якісний показник рівня оволодіння компетенцією самопізнання і самооцінки в експериментальній групі більша, ніж у контрольній групі.

Як показує аналіз отриманих результатів рівня оволодіння компетенцією самопізнання і самооцінки студентами, після реалізації розробленої нами моделі професійної підготовки до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем відмічаємо суттєві відмінності у результатах контрольної і експериментальної груп. Можемо зробити висновок, що у ході застосування розроблених педагогічних технологій у експериментальній групі виявлено зростання рівня особистісних якостей, знань про власну особистість, способи пізнання; наявність адекватної самооцінки, професійної впевненості та самоконтролю і самоорганізації, здатності до саморозвитку.

Для остаточного висновку про ефективність впровадження розробленої моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем проведемо аналіз результатів за рівнями сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності після формувального експерименту. Дані подано у таблиці 5. 16.

Таблиця 5. 16.

Рівні сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів КГ і ЕГ за даними прикінцевого зрізу (Аз і %)

	Низький рівень (репродуктивний) Аз (%)	Середній рівень (адаптивний) Аз (%)	Достатній рівень (конструктивний) Аз (%)	Високий рівень (творчий) Аз (%)
КГ	24 (7,8)	174 (56,1)	85 (27,4)	27 (8,7)
ЕГ	11 (3,2)	115 (33,3)	156 (45,2)	63 (18,3)

На основі результатів, представлених у таблиці 5. 16, визначаємо точки максимального розходження між розподіленнями у контрольних та експериментальних групах за допомогою λ критерію Колмогорова-Смірнова (таблиця 5.17).

Таблиця 5. 17.

Розходження між розподілом студентів експериментальних і контрольних груп наприкінці формувального етапу за критерієм λ Колмогорова-Смірнова (сформованість педагогічно-спеціалізованої компетентності)

Рівні	Емпіричні частки (відносні частки)		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
Низький	3,2	7,8	0,360	0,566	0,360	0,566	0,206
Середній	33,3	56,1	1,230	1,693	1,590	2,259	0,669
Достатній	45,2	27,4	1,475	1,102	3,065	3,361	0,296
Високий	18,3	8,7	0,884	0,599	3,949	3,960	0,011

Як свідчать результати проведеної перевірки, максимальна різниця 0,669 на середньому рівні. Відповідно проведемо аналіз розподілу прогнозів для визначення сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності. Результати представлено у таблиці 5.18.

Таблиця 5. 18.

Результати аналізу розподілу прогнозів за емпіричними частотами вибору студентів контрольної та експериментальної груп за рівнем сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності

Групи	Емпіричні частоти вибору		Всього
	ЕГ	КГ	
I – С+В+Д	334 (96,8%)	286 (92,2%)	620
II – Н	11 (3,2%)	24 (7,8%)	35
Всього	345	310	655

Проведемо визначення значимості різниці між отриманими результатами експериментальної і контрольної груп. Для цього здійснимо розрахунки ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера і заповнимо чотириклітинну таблицю.

Результати представлені у таблиці 5.19.

Таблиця 5. 19.

Чотириклітинна таблиця розрахунку ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера для виявлення відмінностей у рівнях сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх вчителів контрольних та експериментальних груп

Група	«Є ефект»		«Немає ефекту»		Всього
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	334	96,8	11	3,2	345
КГ	286	92,2	24	7,8	310
Всього	620		35		655

Сформулюємо статистичні гіпотези:

Для підтвердження загальної гіпотези нашого дослідження приймаємо статистичною гіпотезу H_1 .

Проведемо обрахунки величини кута ϕ_1 і ϕ_2 для процентних долей за табличними даними [424, с. 330–332].

$$\varphi_1 (96,8\%) = 2,782$$

$$\varphi_2 (92,2\%) = 2,575$$

Далі визначимо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi^* = (2,782 - 2,575) \cdot \sqrt{\frac{345 \cdot 310}{345 + 310}} = 0,207 \cdot \sqrt{163,282} = 0,207 \cdot 12,778 = 2,64$$

За табличними даними визначаємо якому рівню значимості відповідає ця величина: $\rho = 0,003$. За таблицею [там же, с. 329]. знаходимо критичне значення критерію φ^* :

$$\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^* \text{ на рівні значущості } \rho \leq 0,01$$

Отримані результати дають підстави відкинути гіпотезу H_0 і підтвердити гіпотезу H_1 , яка припускає, що кількість студентів, у яких зріс якісний показник рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності в експериментальній групі більша, ніж у контрольній групі.

У контексті нашого дослідження це означає, що отримані відмінності між результатами експериментальної та контрольної груп за рівнем оволодіння складових компетенцій (ціннісно-мотиваційна, предметна, технологічна, інформаційно-дослідницька, самопізнання і самооцінки) педагогічно-спеціалізованої компетентності після проведеного формувального експерименту не випадкові, а є результатом впровадження розроблених педагогічних технологій, створення освітньо-розвивального середовища, дотримання організаційно-педагогічних вимог у навчально-виховному процесі з опорою на наукові принципи та підходи.

Таким чином, можна констатувати, що результативність та вірогідність результатів дослідно-експериментальної роботи з упровадженням моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, на наш погляд, були зумовлені такими чинниками:

- технологічністю дослідно-експериментального процесу, а саме: логікою та чіткістю визначення етапів, вибором та застосуванням сукупності форм і методів досягнення поставлених завдань на кожному етапі;
- валідністю дослідно-експериментальної роботи: дотриманням відповідності ознак та умов організації і проведення педагогічного експерименту;
- репрезентативністю вибірки респондентів, що відтворювала основні характеристики генеральної сукупності студентів – майбутніх учителів п'яти ВНЗ;
- використанням математичних методів обробки експериментальних даних та підтвердження їх достовірності за допомогою перевірки статистичних гіпотез.

Отже, гіпотеза дослідження, яка полягала у припущенні про те, що професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем набуде ефективності за умови розробки та визначення теоретико-методологічних основ компетентнісного навчання майбутніх учителів, обґрунтування концепції освітньо-виховних систем та на їх основі розробки і впровадження моделі, що базується на принципах інтеграції контекстного навчання, відповідності професійної підготовки вимогам сучасного виробництва, урахуванням індивідуальних особливостей студентів при колективній роботі у групі, принципах цілісності, неперервності, прогностичності та використання сучасних педагогічних технологій навчання студентів у ВНЗ підтвердилася.

Загалом результати підсумкового обстеження показали, що саме апробація і впровадження моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, сприяли підвищенню якості формування професійної компетентності студентів, ефективності та продуктивності навчально-виховного процесу.

Результати проведеного нами дослідження засвідчили, що сучасна вітчизняна професійно-педагогічна освіта зазнає суттєвих змін, викликаних вимогами суспільства до підготовки компетентного фахівця. Сучасний вчитель повинен володіти необхідним рівнем компетентності у вирішенні професійних завдань, пов'язаних з умовами функціонування різних освітньо-виховних систем. Результати формувального етапу експерименту підтвердили положення про те, що рівень сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем і саме педагогічно-спеціалізованої компетентності, зростає за умови професійної підготовки шляхом впровадження моделі, що базується на принципах інтеграції контекстного навчання, відповідності професійної підготовки вимогам сучасного виробництва; урахування індивідуальних особливостей студентів при колективній роботі у групі, принципах цілісності, неперервності, прогностичності та використання сучасних педагогічних технологій навчання студентів у вищих навчальних закладах.

5.5 Перспективи розвитку професійно-педагогічної освіти в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Результати проведеного нами дослідження засвідчили, що сучасна вітчизняна професійно-педагогічна освіта зазнає суттєвих змін, викликаних вимогами суспільства до підготовки компетентного фахівця. Сучасний вчитель повинен володіти необхідним рівнем компетентності у вирішенні професійних завдань, пов'язаних з умовами функціонування різних освітньо-виховних систем. Результати формувального етапу експерименту підтвердили положення про те, що рівень сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя здійснювати педагогічну діяльність в

умовах варіативності освітньо-виховних систем і саме педагогічно-спеціалізованої компетентності, зростає за умови професійної підготовки шляхом впровадження моделі, що базується на принципах інтеграції контекстного навчання, відповідності професійної підготовки вимогам сучасного виробництва; урахування індивідуальних особливостей студентів при колективній роботі у групі, принципах цілісності, неперервності, прогностичності та використання сучасних педагогічних технологій навчання студентів у ВНЗ.

На сучасному етапі реформування професійно-педагогічної освіти виділяються тенденції, які носять загальний та частковий характер розвитку цієї галузі наукової теорії і практики. Перша пов'язана із зорієнтованістю отановлення вищої педагогічної освіти постіндустріального суспільства не стільки на ринок чи соціальне замовлення, а на соціокультуру, що розглядається на тлі гуманізації свідомості й практики. Реальність показує, що ухил у сторону ринку або ж сьогочасного соціального замовлення призводить до перенасиченості ринку праці, зниження якості і результативності професійної підготовки, що напряду впливає на навчання і виховання підростаючого покоління в цілому. Саме тому у системі професійно-педагогічної освіти гостро постають завдання узгодження й гармонізації економічних та соціокультурних перспектив розвитку.

Друга тенденція характеризується пошуком нової парадигмальної стратегії проектування цілісного професійного простору освіти, спрямованого на формування особистості майбутнього вчителя, здатного до інноваційного сприйняття та творчого перетворення педагогічної дійсності. Основу цієї тенденції розвитку освіти складає явище диверсифікації, котре в руслі соціальних змін та трансформацій українського суспільства, є чинником соціального прогресу в даній галузі. Загальними ознаками диверсифікації є новизна і розширення діяльності за рахунок цієї новизни. Така діяльність не повинна мати аналога в попередньому досвіді.

Диверсифікація як процес характеризується реакцією особистості, у нашому випадку майбутнім учителем, на зовнішні умови, тобто вияв його професійної компетентності у нових умовах, але із прийняттям нових рішень, аналогу яких не було в попередньому досвіді.

На сучасному етапі виділяють такі принципи диверсифікації у галузі професійної освіти:

- принцип відповідності, який проявляється у забезпеченні потреби у випускниках, здатних вирішувати комплексні завдання педагогічної галузі;
- принцип якісної освіти, що передбачає необхідність підвищення якості загальноосвітньої та професійної підготовки майбутніх учителів відповідно європейських стандартів;
- принцип особистісної спрямованості, що передбачає задоволення потреби особистості майбутнього вчителя в різноманітні освітніх послуг;
- принцип свободи вибору, який має забезпечувати розширення свобод закладів професійно-педагогічної освіти у наданні освітніх послуг.

Реалізація принципів диверсифікації забезпечує розвиток педагогічної системи базової загальної освіти та освітніх установ, що сприяє входженню України в світовий простір

Враховуючи ці процеси, можемо стверджувати, що у межах нашого дослідження для перспективи розвитку професійно-педагогічної освіти методологічними засадами диверсифікованої педагогічної системи підготовки можна визначити такі положення:

1. Організація професійно-педагогічного навчання має здійснюватися на основі системного та компетентнісного підходу у перебудові змісту і оптимізації методів навчання з урахуванням процесів наступності, варіативності та інтеграції.

2. Професійна підготовка майбутніх учителів має характеризуватися цілісністю, яка досягається за допомогою взаємозв'язків її основних

компонентів на основі принципу інтеграції з іншими принципами навчання і виховання, мотивації навчання.

3. Перебудову компонентів системи професійної підготовки (цілей і завдань, змісту, засобів і методів навчання, діяльність викладачів, студентів) необхідно здійснювати на основі програмно-цільового підходу з урахуванням майбутньої професійної діяльності випускника, його самостійності у відповідності зі своїми можливостями і здібностями, потребами ринку праці.

Аналіз результатів наукового дослідження, характеристика тенденцій і наявних суперечностей у розвитку сучасних освітньо-виховних систем національної освіти і виховання дають підстави виокремити такі основні напрями подальшого розвитку професійно-педагогічної освіти у цих умовах:

- постійне оновлення та неперервний розвиток наукових знань про освітньо-виховні системи в Україні та за кордоном;
- створення системи розвитку педагогічно-спеціалізованої компетентності вчителів здійснювати професійну діяльність в умовах різних освітньо-виховних систем у процесі професійної діяльності, методичної роботи, післядипломної освіти та самоосвіти;
- удосконалення підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем через модернізацію навчальних планів і програм підготовки за різним освітньо-кваліфікаційним рівнем та осучаснення навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін педагогічного циклу;
- подальше розширення і урізноманітнення можливостей співпраці загальноосвітніх навчальних закладів із вищими педагогічними закладами у вирішенні проблеми якісної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Висновки до п'ятого розділу

Педагогічне дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем передбачало: науково-методологічний аналіз визначеної проблеми; окреслення проекрованої професійної компетентності; організацію експериментально-дослідної роботи (констатувального та формувального етапів експерименту); проведення контрольного зрізу за наслідками експериментальної роботи виявлення загальних тенденцій у досліджуваній сфері; узагальнення результатів формувального етапу експерименту для оцінки його ефективності.

Аналіз отриманих результатів рівня оволодіння студентами складовими компетенціями (мотиваційно-ціннісною, предметною, технологічною, інформаційно-дослідницькою та компетенцією самопізнання і самооцінки) перед впровадженням розробленої нами моделі професійної підготовки до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем не показав суттєвих відмінностей у результатах контрольної і експериментальної груп. Вони стали основою для впровадження розробленої структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем для студентів експериментальних груп.

Виділено етапи формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем у межах професійної підготовки: адаптаційно-професійний, локально-професійний, системно-професійний. *Адаптаційно-професійний етап* передбачав засвоєння студентами під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін теоретичних положень про освітньо-виховні системи, їх типологію, етапи, особливості функціонування і на цій основі формування професійно важливих ціннісних

орієнтацій, мотивів оволодіння необхідними знаннями, уміннями і якостями. Цей етап охоплює перших три семестри навчання (I-II курс). *Локально-професійний етап* передбачає поглиблення та розширення знань і часткове формування необхідних професійно-педагогічних компетентностей (у тому числі і педагогічно-спеціалізованої компетентності роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем) на лекційно-семінарських заняттях, у процесі самоосвітньої діяльності та під час неперервної педагогічної практики. Цей етап охоплює II і III курси навчання (основний період вивчення навчальних педагогічних дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки»). На *системно-професійному етапі* завершується формування професійної компетентності майбутнього вчителя з різним освітнім рівнем (бакалавр, магістр) (IV, IV курси).

Для остаточного висновку про ефективність впровадження розробленої моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем було проведено аналіз результатів за рівнями сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності після формувального експерименту.

Встановлено, що у студентів ЕГ виявлено кращі результати сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. За показниками відповідних компетенцій, що складають педагогічно-спеціалізовану компетентність майбутніх учителів, відбулися позитивні зміни наприкінці експерименту порівняно з початковим етапом

Отримані відмінності між результатами експериментальної та контрольної груп за рівнем оволодіння складових компетенцій (ціннісно-мотиваційна, предметна, технологічна, інформаційно-дослідницька, самопізнання і самооцінки) педагогічно-спеціалізованої компетентності після проведеного формувального експерименту не випадкові, їх достовірність

підтверджена за допомогою ϕ^* -критерію Фішера та критерію Колмогорова-Смірнова.

Останнє засвідчує ефективність упровадження розроблених педагогічних технологій, створення освітньо-розвивального середовища, реалізацію організаційно-педагогічних умов у навчально-виховному процесі з опорою на наукові принципи та підходи.

Результати даного розділу відображені 7 публікаціях, з них: у фахових виданнях [211], у колективній монографії [219], у наукових виданнях [214, 219], іноземних публікаціях [221, 549], матеріалах науково-практичних конференцій [216].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та практичне розв'язання актуальної наукової проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що дозволило зробити такі висновки:

1. З'ясовано, що основною вимогою сучасної педагогічної освіти є підготовка компетентного вчителя зі сформованими професійними компетентностями, які забезпечують в умовах освітніх перетворень і змін здатність до самостійного виконання професійних обов'язків, самоосвіти, володіння педагогічною культурою, готовність до саморозвитку й удосконалення. Вивчення стану розробленості досліджуваної проблеми у педагогічній теорії й практиці професійної освіти дозволяє стверджувати про відсутність цілісного системного дослідження у цій сфері. У вітчизняній педагогічній науці здійснюються дослідження з проблем загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, фахової підготовки за різними спеціальностями, формування професійної компетентності та її складових, однак нерозв'язаними залишаються проблеми вивчення особливостей професійного середовища, освітньо-виховних систем сучасного навчального закладу, специфіки теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах їх варіативності тощо.

На основі проведеного аналізу проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у історико-педагогічному контексті виділено періоди, які відображають її становлення і розвиток в умовах варіативності освітньо-виховних систем: період формування загальних емпіричних знань про підготовку вчителів до роботи в навчальних закладах – від найдавніших часів до другої половини XVIII століття; період становлення різних наукових теорій з проблем професійної підготовки майбутніх учителів – з другої половини XVIII століття до початку XX століття; період активної розробки на основі практичного новаторського досвіду діяльності навчальних закладів

(державних, авторських, приватних) теоретичних основ професійної підготовки майбутніх учителів до роботи у навчальних закладах різного типу – з 30-тих років ХХ століття до 90-тих років ХХ століття; період виокремлення сфери наукових знань про особливості вітчизняної професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в загальноосвітніх закладах з різними освітньо-виховними системами в окрему галузь – з 90-тих років ХХ століття до теперішнього часу.

Охарактеризовано теоретико-методологічні засади вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Доведено доцільність розгляду предмета дослідження на філософському рівні з позицій нової галузі знань – філософії освіти, на загальнонауковому рівні шляхом обґрунтування властивостей і якостей змісту, технологій професійної підготовки майбутніх учителів на основі застосування загальнонаукових принципів і підходів, на конкретнонауковому рівні – дослідження проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів у площинах, одна з яких визначається особливостями процесу професійної підготовки, а інша – різноманітністю освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів.

На основі проведеного аналізу досвіду професійної підготовки майбутніх учителів обґрунтовано висновок про доцільність застосування системного, цивілізаційно-середовищного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та задачного підходів до професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

2. У результаті здійсненого аналізу понятійно-термінологічного апарату дослідження визначено блоки понять відповідно до їх категоріальних ознак: перший – складають поняття, які характеризують будову системних об'єктів, другий – пов'язаний із дослідженням функціонування системних

об'єктів, яким є освітньо-виховна система, третій – вміщує поняття, які окреслюють процеси розвитку системних об'єктів і підготовки фахівців до роботи в умовах цих систем.

У межах дослідження «освітньо-виховна система» тлумачиться як цілісне утворення, яке організовується в процесі інтеграції основних компонентів освіти і виховання (мета, суб'єкти, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, розвивального та освітньо-виховуючого середовища загальноосвітнього закладу. Сформульовано висновок про неоднозначність тлумачення поняття «варіативність освітньо-виховних систем», яке у межах дослідження розглядається як системна характеристика, що відображає унікальність, своєрідність освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу в поєднанні з особливостями структури, умов існування та специфіки розвивального середовища. З'ясовано, що професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем є комплексним педагогічним процесом формування професійної компетентності, що відбувається в сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення фахової підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

3. Розроблено концепцію освітньо-виховних систем, яка вміщує змістову характеристику досліджуваного феномену, визначені структурні елементи, їх характеристику, виявлено етапи функціонування та зміни, що відбуваються на кожному з них. Досліджено й науково обґрунтовано закономірності та педагогічні умови функціонування різних освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів. Виокремлено критерії типологізації освітньо-виховних систем: ціннісно-мотиваційна спрямованість, яка передбачає визначення ціннісного орієнтиру освітньо-виховної системи у досягненні поставлених завдань; цілісність – встановлення необхідних

компонентів, елементів системи, які відтворюють внутрішню єдність об'єкта, його завершеність; фрактальність та варіативність – розкриття різноманітності у спрямованості системи, наявності необхідних елементів та варіацій у взаємодії й взаємозалежності; визначення перспектив саморозвитку освітньо-виховної системи, що передбачає диверсифікацію у структурній перебудові освітньо-виховної системи, здатності до різнобічного розвитку, швидкого реагування на нові виклики у вирішенні проблем навчання і виховання підростаючого покоління.

4. Виявлено, що формування професійної компетентності майбутнього вчителя у визначеному напрямі має певну специфіку і може тлумачитися як спеціальна компетентність – педагогічно-спеціалізована. Такий підвид професійної компетентності є інтегральним особистісним утворенням, яке включає: володіння теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і методичними знаннями про сутність, ознаки, особливості й типологію освітньо-виховних систем, узагальненими знаннями та способами виконання професійних дій педагога в умовах варіативності, а також сукупність професійно-ціннісних відносин та досвіду дослідницької діяльності в конкретному освітньо-виховному середовищі загальноосвітнього закладу. Окреслена компетентність вміщує такі структурні компетенції: мотиваційно-ціннісну, предметну, технологічну, інформаційно-дослідницьку та компетенцію самопізнання і самооцінки. З метою визначення рівня сформованості компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем розроблено систему критеріїв її оцінювання за відповідними методиками діагностики до кожного з них. Окреслено змістові характеристики рівнів сформованості досліджуваної компетентності (високий, достатній, середній, низький).

5. З метою вдосконалення й коригування процесу професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем розроблено структурно-функціональну модель, яка вміщує

цільовий, концептуальний, змістовий, технологічний, результативно-коригуючий компоненти, що є взаємопов'язаними і відображають особливості підготовки майбутніх учителів у структурному і процесуальному вимірах. Результатом реалізації моделі визначено сформованість відповідного рівня педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Упровадження авторської моделі професійної підготовки здійснювалося в межах етапів формування компетентності: адаптаційно-професійного, локально-професійного, системно-професійного.

6. Обґрунтовано й розроблено методику формування досліджуваної компетентності майбутніх учителів, що визначалася оновленою сутністю й структуруванням змісту професійної підготовки та напрямками дослідження: аналітичним, професіографічним, практичним. У межах аналітичного напрямку окреслено проблеми її реалізації в досліджуваній сфері, визначено можливості використання навчально-методичного потенціалу ВНЗ для вдосконалення та підвищення ефективності цього процесу. Застосування професіографічного напрямку уможливило збагачення змісту навчальних модулів із урахуванням цільового призначення інформаційного матеріалу, поєднання комплексних, інтегрованих і часткових дидактичних цілей з метою визначення професійної спрямованості й повноти навчального матеріалу з різних навчальних психолого-педагогічних дисциплін, забезпечення відносної самостійності модулів, реалізації зворотного зв'язку, а також оптимального засвоєння студентами інформаційного й методичного матеріалу. У результаті реалізації практичного напрямку здійснено розробку та впровадження науково-методичного забезпечення, поетапної методики професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів. На основі проведеного аналізу теоретичних досліджень і практики професійної підготовки майбутніх учителів виявлено доцільність і обов'язковість використання

сучасних освітніх технологій для формування педагогічно-спеціалізованої компетентності.

7. Програму та методику дослідно-експериментальної роботи щодо професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем проведено у кілька етапів із визначенням завдань та науково-педагогічних методів організації експериментального дослідження. Виявлено позитивні зміни у рівнях сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності в експериментальних групах порівняно з контрольними. Так показники високого рівня в ЕГ значно збільшилися і становлять 18,3%, достатнього рівня 45,2%, відповідно у КГ ці показники – 8,7% і 27,4%. Статистична значущість даних перевірялася за допомогою χ^2 -критерію Фішера та критерію Колмогорова-Смірнова, що засвідчило позитивну динаміку рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності в студентів експериментальних груп порівняно з контрольними групами з достовірністю понад 0,95. Вищезазначене підтверджує ефективність розробленої концептуальної моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах різних типів освітньо-виховних систем навчальних закладів та поетапної методики формування педагогічно-спеціалізованої компетентності.

Результати проведеного дослідження дають підстави для висновку про те, що мети досягнуто, гіпотезу доведено, визначені завдання реалізовано, впровадження розробленої моделі суттєво підвищує ефективність формування професійної компетентності майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Дисертаційна робота не вичерпує всіх аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у досліджуваній сфері. Перспективними напрямками розвитку проблеми можуть бути: постійне оновлення та неперервний розвиток наукових знань про освітньо-виховні системи в Україні та за кордоном; створення системи розвитку педагогічно-

спеціалізованої компетентності вчителів щодо здійснення професійної діяльності в умовах різних освітньо-виховних систем у процесі професійної діяльності, методичної роботи, післядипломної освіти та самоосвіти; удосконалення підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем через модернізацію навчальних планів і програм за різним освітньо-кваліфікаційним рівнем та оновлення навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін педагогічного циклу; подальше розширення й урізноманітнення можливостей співпраці загальноосвітніх навчальних закладів із вищими педагогічними закладами у вирішенні проблеми якісної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н.В. Професійні якості вчителів та вихователів в оцінці німецьких педагогів ХХ століття / Н. В. Абашкіна // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць / за ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – К., 2003. – С.471–478.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [для педаг. спец. вузов] / О. А. Абдуллина. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / Алексюк А. М. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
5. Андрущенко В. П. Інтеграція цінностей : Педагогічний досвід Європи. Стаття перша. Велика Хартія Університетів / В. П. Андрущенко // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2013. – № 1. – С. 5–10.
6. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 804 с.
7. Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [монографія] / О.Є.Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – 472 с.
8. Аристотель. Сочинения: в 4-х т. Т. 4 / пер. с древнегреч., общ. ред. А. И. Доватура. – М. : Мысль, 1983. – 830 с.
9. Артамонова Е. В. Модернизация российского образования и качество подготовки специалистов / Е. В. Артамонова // Вестник Воронежского государственного университета. – 2003. – №1. – С.31–35.
10. Архангельский С. И. Лекции по организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М., 1974. – 384 с.

11. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / Архангельский С. И. – М. : Выс. шк., 1980. – 368 с.
12. Афанасьев Ю. Н. Системность и общество / Ю. Н. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 203 с.
13. Бабанский Ю. К. Личностный фактор оптимизации обучения / Ю. К. Бабанский // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 51–57.
14. Багалій Д. Український мандрівний філософ Григорій Сковорода / Д. Багалій. – К. : Вид-во “Обрій”, 1992. – 472 с.
15. Балабанов П. И. Методологические проблемы проектировочной деятельности / П. И. Балабанов. – Новосибирск : Наука, 1990. – 200 с.
16. Балл Г. Раціогуманізм як форма гуманізму відповідна викликам сучасності / Г. Балл // Професійна освіта : педагогіка і психологія : польсько-український щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова–Київ, 2012. – Вип. XIV. – С. 93–108.
17. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
18. Бандура А. Теория социального научения [Електронний ресурс] / А. Бандура. – Режим доступа : <http://www.psychology-online.net/articles/doc-896.html>
19. Батышев С. Я. Прогностическая ориентация профессионального образования / С. Я. Батышев // Педагогика. – 1988. – № 6. – С. 22–27.
20. Бачинська Є. М. Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні / Є. М. Бачинська // Педагогіка і психологія. – 2007. – №1(54). – С. 79–88.
21. Беякова Е. Г. Содержательный аспект современного практикоориентированной подготовки студентов – будущих педагогов / Е. Г. Беякова // Весник Тюменского государственного университета. Педагогика. Психология. – 2014. – №9. – С. 25–34.

22. Бердяев Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии) / Н. А. Бердяев. – М. : Международные отношения, 1990. – 336 с.
23. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіка» / Л. Д. Березівська. – К., 2009. – 43 с.
24. Березюк О. С. Науково-практична спрямованість етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя в умовах Поліського регіону / О. С. Березюк // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл : проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 426–433.
25. Берталанфи Л. Общая теория систем – обзор проблем и результатов / Л. Берталанфи // Системные исследования. Ежегодник / редкол.: И. В. Блауберг и др. – М.: Наука, 1969. – С. 30-54.
26. Берталанфи Л. История и статус общей теории систем / Л.Берталанфи // Системные исследования. Ежегодник. – М., 1973. – С. 11–28.
27. Беспалько В. П. Проектирование педагогических систем / В. П. Беспалько // Проектирование в образовании : проблемы, поиски, решения. – М. : Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ, 1994. – С. 21–29.
28. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
29. Беспалько В. П. Педагогика / В. П. Беспалько // Образовательные технологии. – 2005. – №4. – С. 52–75.
30. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.
31. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. –

2010. – № 1. – Режим доступу :

http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf.

32. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – № 10. – С. 8-23.

33. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Бібік Н. М. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з осв. політики / під заг.ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 47–52.

34. Блауберг И. В. Системный подход : предпосылки, проблемы, трудности / Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. – М., 1968. – 214 с.

35. Блауберг И. В. Философские проблемы исследования систем и структур / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин // Вопросы философии. – 1970. – № 5. – С. 46–54.

36. Блинов В. И. Практическая подготовка будущих учителей : прагматика перспективы / В.И.Блинов // Педагогическая наука и практика : проблемы и перспективы : сб. науч. статей. – М. : ИОО МОН РФ, 2004. – Вып.2. – С. 41–53.

37. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2-х т. / П. П. Блонский ; [под. ред. А. В. Петровского]. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 334 с.

38. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2-х т. / П. П. Блонский ; [под. ред. А. В. Петровского]. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 2 – 399 с.

39. Богданов А. А. Тектология. Всеобщая организационная наука [Электронный ресурс] / А. А. Богданов. – Режим доступу : <http://uf.kgsu.ru/lib/doc>

40. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 / Богданова Інна Михайлівна. – Одеса, 2003. – 440 с.
41. Богданова І. М. Технології в освіті : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / І. М. Богданова. – Одеса : «ТЕС», 1999. – 146 с.
42. Божович Л. И. Избранные психологические труды : проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
43. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : психол. исслед. / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
44. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. – 351 с.
45. Бойко А. М. Методи виховання / Бойко А. М. // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 488.
46. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання : шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями) : навч.-метод. посібник / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
47. Бойко А. М. Соціалізація / Бойко А. М. // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 834.
48. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – Вип. 10. – С. 8–14.
49. Большая советская энциклопедия : в 30-ти т. / гл. ред. А.М.Прохоров. – [3-е изд.]. – М. : Сов. энц., 1974.

50. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – [4-е изд., расшир.]. – М. : АСТ: АСТ Москва ; СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.

51. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В. І. Бондар // Початкова школа. – 2008. – № 7. – С. 22–23.

52. Бондар В. І. Теоретико-методологічні та технологічні основи модернізації системи підготовки вчителя / В. І. Бондар // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : [в 5 т.]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Т. 1. : Загальна педагогіка і філософія освіти. – С. 291–302.

53. Бондар В. І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу : управлінський аспект : [навч. посіб.] / В. І. Бондар. – К. : НПУ, 1996. – 66 с.

54. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. – К. : Школяр, 2000. – 191 с.

55. Бондар В. І. Дидактика : підруч. [для студ. вищ. пед. навч. закл.] / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

56. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – №1. – С. 17–24.

57. Бондаренко О. Ф. Семантика маніпуляції : розпізнавання й викриття / О. Ф. Бондаренко // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : [в 5 т.]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – С. 56–72.

58. Бондырева С. К. Объективные тенденции развития образовательной среды в пространстве СНГ / С. К. Бондырева // Мир психологии. – 1998. – № 4. – С. 286–299.

59. Борисова Е. М. Индивидуальность и профессия / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

60. Бочелюк В. Й. Соціально-психологічні особливості самовизначення сучасної української молоді / В. Й. Бочелюк, Є. О. Абакумов // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Запоріж. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. – Київ ; Запоріжжя, 2005. – Вип. 34. – С. 106–114.

61. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.

62. Буюева Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буюева. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1968. – 268 с.

63. Варіативні моделі розвитку сільських загальноосвітніх навчальних закладів: [наук-метод. посіб.] / за заг. ред. В. В. Мелешко. – К. : Пед. думка, 2011. – 160с.

64. Васянович Г. П. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку / Г. П. Васянович // Педагогічна освіта і наука в умовах в умовах класичного університету : традиції, проблеми, перспективи : [у 3-х т.]: зб. наук. праць. / за ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмидта. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі : виклики, проблеми, динаміка змін. – 2013. – С. 11–28.

65. Васянович Г. Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя початкових класів / Г. Васянович // Вибрані твори : зб. наук. праць : [в 6-ти т.]. – Львів : Сполом, 2012. – Т. 6. – С. 314–320.

66. Васянович Г. Моральні проблеми педагогічної діяльності / Г. Васянович // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. праць. – Київ–Полтава, 2012. – Вип. 3. – С. 99–111.

67. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5-ти т. / Г. П. Васянович. – Львів : Сполом, 2010. – Т. 1: Філософія : навч. посіб. – 2010. – 348 с.

68. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5-ти т. / Г. П. Васянович. – Львів : Сполом, 2010. – Т. 4 : Психологія і педагогіка : лекції. – 2010. – 512 с.
69. Васянович Г. П. Духовна і фізична культура особистості студента (суперечності буття) / Г. П. Васянович // Вибрані твори : зб. наук. праць : у 6-ти т. – Львів : Сполом, 2012. – Т. 6. – С. 363–375.
70. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів: «Норма», 2005. – 344 с.
71. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : психологія волі і характеру / Г. Ващенко. – Лондон : Вид-во Спілки Української молоді, 1952. – 256 с.
72. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
73. Введенский В. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В. Н. Введенский // Инновации в образовании. – 2003. – №4. – С. 21–31.
74. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і голов. ред. В.Т.Бусел]. – К. : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
75. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : методическое пособие / А. А.Вербицкий. – М., 1991. – 207 с.
76. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
77. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 144 с.
78. Вербицкий А. А. Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. – 80 с.
79. Вернадский В. И. Биосфера / В. И. Вернадский. – М. : Мысль, 1967. – 376 с.

80. Викторова Л. Г. О педагогических системах / Л. Г. Викторова. – Красноярск : Изд-во Красноярского ун-та, 1989. – 101 с.

81. Вихрущ В. О. Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. О. Вихрущ. – К., 2011. – 38 с.

82. Вишневський О. Сучасне українське виховання : педагогічні нариси / Омелян Вишневський. – Львів : Львів. обл. наук.-метод. ін-т освіти; Львів. обл. пед. т-во ім. Г. Ващенка, 1996. – 238 с.

83. Вишневський О. Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації і сучасні виклики) / О. Вишневський. – Дрогобич : Видавець Святослав Сурма, 2010. – 160 с.

84. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 210 с.

85. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя ; [авт. кол. : М. Ф. Степко, Я. Л. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

86. Вітвицька С. С. Ступенева педагогічна освіта : аналіз, досвід, проблеми / С. С. Вітвицька // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : зб. наук. праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 124–132.

87. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник [за модульно-рейтинг. системою навч. для студ. магістратури] / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.

88. Вітвицька С. С. Особистісно орієнтоване виховання студентів у вищих навчальних закладах освіти / С. С. Вітвицька // Професійна

педагогічна освіта : особистісно орієнтований підхід. : [монографія] / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 50–78.

89. Вітвицька С. С. Розвиток креативності магістрів освіти в процесі вивчення педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки : [в 2-х ч.]. – Київ–Вінниця : ФОП Корзун Д.Ю., 2012. – Вип. 73. Частина І. – С. 33–39.

90. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

91. Вовк Л. П. Історія педагогіки у системі підготовки вчителя / Л. П. Вовк // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя. Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського держ. пед. ун-ту. Серія : соціально-педагогічна / відп. ред. Ю. М. Ковальчук ; наук. ред. О. В. Сухомлинська ; [упор. Л. Д. Березівська, В. А. Гурський]. – Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2002. – Вип. 3. Т.1. – С. 16–22.

92. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика : генеза, теорія і практика : [монографія] / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 811 с.

93. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки : синергетичний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк ; за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.

94. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

95. Волкова В. Н. Основы теории систем и системного анализа / В. Н. Волкова, А. А. Денисов. – СПб. : Изд-во СПб ГТУ, 2001. – 512 с.

96. Волкова Н. П. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. П. Волкова. – Луганськ, 2006. – 44 с.

97. Воловик П. М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці : навч. посіб. / П. М. Воловик. – К. : Рад. школа, 1969. – 222 с.

98. Володько В. Педагогічна система навчання : теорія, практика, перспективи : навч. посіб. [для викл., студ. вищ. навч. закл. освіти] / Володимир Володько. – К. : Пед. преса, 2000. – 198 с.

99. Вопросы воспитания : системный подход / под общ. ред. Л. И. Новиковой. – М. : Прогресс, 1981. – 135 с.

100. Воропаев В. И. Методы и средства управления проектами XXI века / В. И. Воропаев. – М. : СОВНЕТ, 1997. – 385 с.

101. Воропаев М. В. Теоретические основы построения типологии воспитательных систем : автореф. дис. на соиск. учен. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. В. Воропаев. – М., 2003. – 40 с.

102. Воспитательная система школы. – М., 1991. – 145 с.

103. Вульфов Б. З. Школа и социальная среда : взаимодействие / Б. З. Вульфов, В. Д. Семенов. – М. : Знание, 1981. – 95 с.

104. Вульфсон Б. Л. Актуальные проблемы воспитания в условиях глобализации и встречи культур : учеб.-метод. пособие / Б. Л. Вульфсон. – М. : МПСИ, 2009. – 73 с.

105. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.

106. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

107. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.

108. Гаазе-Рапопорт М. Г. Кибернетика и теория систем / Гаазе-Рапопорт М. Г. // Системные исследования. Ежегодник. – М. : Мысль, 1973. – С. 63–75.

109. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / І. В. Гавриш. – Х., 2006. – 475 с.

110. Газман О. С. Неклассическое воспитание : от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – М. : МИРОС, 2002. – 294 с.

111. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности образования. Содержание гуманистического образования. – М. : Инноватор, 1995. – Вып. 2. – С. 16–45.

112. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования. Забота – поддержка – консультирование. – М. : Инноватор, 1996. – Вып. 6. – С. 10–18.

113. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України 14.08.2013 № 1176 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/

114. Галузинський В. М. Педагогіка : теорія та історія : навч. посіб. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища шк., 1995. – 237 с.

115. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В. М. Галузяк // Актуальные проблемы педагогической теории и практики : материалы международной научной конференции / под общ. ред. проф. О. И. Кирикова; проф. Н. И. Сметанского. – М. : Наукаинформ ; Воронеж : Воронежск. госуд. педагог. университет, 2013. – С. 26–36.

116. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом "Университет", 1999. – 322 с.
117. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М., 1959. – Т. 1. – С. 441–469.
118. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учебное пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
119. Герасимчук А. А. Методологія філософії та методологія науки : порівняльний аналіз / А. А. Герасимчук // Актуальні проблеми сучасної філософії та науки : виклики сьогодення : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. Сауха П. Ю. – Житомир : Вид. центр ЖДУ імені І. Франка, 2010. – С. 5–6.
120. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
121. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
122. Гинецинский В. И. Педагогическое знание как методологическая и теоретическая проблема : автореф. дисс. на соиск. учен. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. И. Гинецинский. – Л., 1988. – 34 с.
123. Глазачев С. Н. Целостный подход в подготовке будущего учителя / С. Н. Глазачев, В. С. Ильин // Советская педагогика. – 1987. – №5. – С.80–84.
124. Гонтаровська Н. Б. Зв'язок і взаємодія соціалізації та індивідуалізації у формуванні середовища розвитку особистості / Н. Б. Гонтаровська // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 9/10. – С. 56–59.
125. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : [монографія] / Н. Б. Гонтаровська. – Дніпропетровськ : Дніпро-VAL, 2010. – 623 с.

126. Гонтаровська Н. Виховання творчої особистості у навчально-виховному комплексі / Н. Гонтаровська // Вересень. – 2002. – № 1. – С. 54–59.

127. Гончаренко С. У. Цілісність педагогічної системи і процесу: методологічний аспект / С. У. Гончаренко // Філософія педагогічної майстерності : зб. наук. праць / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського; [редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін.]. – К. ; Вінниця, 2008. – С. 13–24.

128. Гончаренко С. У. Методологія / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 498–500.

129. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

130. Гончаренко С. У. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 2–6.

131. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

132. Горчакова О. А. Средовой подход к управлению учебно-воспитательной деятельностью в учебном заведении [Електронний ресурс] / О. А. Горчакова // Наука і освіта. – 2011. – № 7. – С. 31–35. – Режим доступу : http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2011/NiO_7_2011/ped/Gorch.htm

133. Горшунова Н. В. Модернизация управляющей системы школы, реализующей новые педагогические идеи : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Горшунова Нина Владимировна. – Челябинск, 1997. – 236 с.

134. Гриньова В. П. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний і методичний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. П. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.

135. Грунина С. О. Аксиологические и структурные подходы к моделированию воспитательной системы педагогического вуза / С. О. Грунина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия педагогика, психология. – 2011. – №2(5). – С. 73-76.

136. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

137. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис... доктора пед. наук : 13.00.04 / Гузій Наталія Василівна. – К., 2007. – 442 с.

138. Гуманизация воспитания в современных условиях / под ред. О.С. Газмана. – М., 1995. – 205 с.

139. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях авторов и исследователей) / [ред.-составитель Е. Соколова, под науч. ред. докт. пед. наук Н. Селивановой]. – М. : Пед. общ-во России, 1998. – 336 с.

140. Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. Г. І. Легенького та В. І. Сипченка. – Слов'янськ: Вид. центр СДПІ, 2001. – Випуск XI. – 328 с.

141. Гура О. І. Концептуальні основи дослідження педагогічного професіоналізму викладача вищого навчального закладу / О. І. Гура // Дидактика професійної школи : зб. наук. праць / [редкол.: С. У. Гончаренко (голова), В. О. Радкевич, І. Є. Каньковський (заст. голови) та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2005. – Вип. 3. – С. 38–42.

142. Гуревич Р. С. Возможности новітніх інформаційних технологій у підготовці педагогічних кадрів / Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 2. – С. 52–53.

143. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

144. Даниленко Л. І. Педагогічні інновації та інноваційні педагогічні технології: сутність і структура / Л. І. Даниленко // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : НМЦВО, 2005. – Вип. 40. – С. 270–276.

145. Данилов-Данильян В. И. Моделирование : системно-методологический аспект / В. И. Данилов-Данильян, А. А. Рывкин // Системные исследования. – М., 1982. – С. 182-209.

146. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : [монография] / А. Н. Дахин. – Новосибирск : Из-во НИНКи ПРО, 2005. – 230 с.

147. Дем'яненко Н. М. Національна ідея вищої освіти в навчальному курсі „Історія освітньо-виховних систем у контексті освітньої євроінтеграції [Електронний ресурс] / Дем'яненко Н. М. – Режим доступу : http://novyn.kpi.ua/2005-3-2/06_Demyaninko.pdf

148. Демяненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX століття) : [монографія] / Н. М. Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.

149. Дем'яненко Н. М. Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.) : [монографія] / Н. М. Дем'яненко, І. М. Кравченко. – К. : Фенікс, 2010. – 512 с.

150. Дем'янчук О. Н. Проблеми художньо-естетичної освіти та виховання учнівської і студентської молоді в умовах національного відродження / О. Н. Дем'янчук [та ін.]; заг.ред. О. Н. Дем'янчук. – Луцьк : Вежа, 2001. – 128 с.

151. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

152. Джуринский А. Н. Педагогика : история педагогических идей / А. Н. Джуринский. – М. : Пед. общество России, 2000. – 350 с.

153. Дидактико-психологічна концепція реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя / В. Бондар // Вища освіта України : теоретичний

та науково-методичний часопис / Інститут вищої освіти АПН України. – К. : Інститут вищої освіти АПН України, 2004. – № 1. – С. 66–68.

154. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

155. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / Докучаєва Вікторія Вікторівна. – Луганськ, 2007. – 481 с.

156. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч // Проблеми освіти : наук. зб. / [кол. авт.]. – К. : Ін-т іннов. технологій і змісту освіти МОН України. – 2008. – Вип. 57. – С. 44–48.

157. Дубасенюк О. А. Акмеологічна концепція професійного становлення майбутнього педагога / О. А. Дубасенюк // Акмеологія – наука ХХІ століття : розвиток професіоналізму : матеріали Другої міжнар. наук.-практич. конф. / наук. ред. В. І. Перевозчиков. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – С. 101–105.

158. Дубасенюк О. А. Андрагогічні принципи навчання дорослих крізь призму соціально-особистісного досвіду та компетентності / О. А. Дубасенюк // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.] ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Луганськ : Вид-во «Ноулідж», 2013. – Вип. 7. – С. 89–100.

159. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна діяльність : сутність та сучасні підходи / О. А. Дубасенюк // Професійна підготовка педагогічних працівників : наук.-метод. зб. / за ред. О. А. Дубасенюк ; Л. П. Пуховської. – К. ; Житомир, 2000. – С. 3–9.

160. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку / [О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 322 с.

161. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 367 с.
162. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя : [монографія] / О.А.Дубасенюк. – Житомир. держ. пед. ун-т., 1995. – 260 с.
163. Дымент М. Е. Неотложные задачи / М. Е. Дымент // Педагогическое образование. – 1936. – №1. – С. 18–25.
164. Дьюї Дж. Наука під час навчання / Джон Дьюї; пер. з англ. М. Олійник // Демократія і освіта. – Львів : Літопис, 2003. – С. 175–184.
165. Еловая Н. З. К вопросу о теоретической подготовке студентов педвузов к работе классного руководителя через лекционный курс психолого-педагогических дисциплин / Еловая Н. З. // Советская педагогика и школа. Воспитание в процессе обучения. – Тарту, 1977. – Вып. XI. – С. 83–98.
166. Євтух М. Б. Методологічні засади інтеграції вищої освіти України в європейський освітній простір / М. Б. Євтух // Міжнародний науковий вісник. International Scientific Edition. – Ужгород – Мішкольц : Вид-во «Ражда», 2012. – Випуск 5 (24). – С. 85–94.
167. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / М. Б. Євтух // Педагогічна і психологічні науки України : до 20-ти річчя НАПН України. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Т.5. Вища освіта. – С. 228–241.
168. Євтух М. Б. Педагогічна практика / М. Б. Євтух // Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 647.
169. Желанова В. В. Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Желанова Вікторія В'ячеславівна. – Луганськ, 2014. – 620 с.

170. Желуденко М. О. Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини і України : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Желуденко Марина Олександрівна. – К., 2006. – 385 с.

171. Жигір В. Професійна педагогіка : навч. посіб. / Вікторія Жигір, Олена Чернеча. – К. : Кондор, 2012. – 336 с.

172. Жук Ю. О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища / Ю. О. Жук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : ІЗМН, 1998. – Вип. 22. – С. 106–112.

173. Жуков В. И. Университетское образование : история, социология, политика / В. И. Жуков. – М. : Академический Проект, 2003. – 288 с.

174. Загвязинский В. И. Теория обучения : современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

175. Зайченко І.В. Педагогіка : навч. посібн. [для студ. вищих педагог. навч. закл.] / І. В. Зайченко. – [2-е вид.]. – К. : «Освіта України», «КНТ», 2008. – 528 с.

176. Закон України «Про вищу освіту [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради № 76-VIII від 28.12.2014. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

177. Захаренко О. Школа над Россю / О. Захаренко, С. Мазурик. – К. : Рад. шк., 1979. – 152 с.

178. Захарова И. Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения [Електронний ресурс] / И. Г. Захарова. – Режим доступу : <http://tmnlib.ru/jirbis/files/upload/abstract/13.00.01/1389.pdf>.

179. Зварич І.М. Оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США (друга половина XX – початок XXI століття) : [монографія] / І.М.Зварич. – К. : «Феникс», 2014. – 344 с.

180. Зверева Н. Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-

педагогической диагностики : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Зверева Наталья Геннадьевна. – Ярославль, 2007. – 195 с.

181. Зданевич Л. В. Реалізація компетентнісного підходу як одного з інструментів професійної підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі / Л. В. Зданевич // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2015. – Вип. 18. – С. 90–96.

182. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

183. Зіньковський Ю. Ф. Компетентність і критерії якості освіти / Ю. Ф. Зіньковський, Г. О. Мірських // Вища освіта України: Тем. випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору. – К. : Гносис, 2008. – Дод. 3. Т4 (II). – С. 63–70.

184. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

185. Зязюн І. А. Філософія педагогічної наукової методології / І. А. Зязюн // Професійна освіта : педагогіка і психологія : україно-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 49–69.

186. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. [для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих навч. закл.] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Укр.-фінс. Ін-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302 с.

187. Зязюн І. А. Проективний аналіз технологій педагогічної дії / Зязюн І. А. // Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції : теорія, досвід, прогноз : зб. наук. ст. методологічного семінару, 17 березня 2010 р. : у 2 ч. / за ред. В. І. Лугового, Н. Г. Ничкало. – К. : Педагогічна думка, 2010. – Ч.1. – С. 60–68.

188. Історія освітньо-виховних систем : навч. посіб. / авт.-упоряд. Пащенко Д. І., Шаповал О. О. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 107 с.

189. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1991. – 384 с.
190. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом : системи, процеси, технології : [монографія] / Л. М. Калініна. – К. : Інформавтодор, 2008. – 472 с.
191. Калініченко Н. А. Трудова підготовка учнів сільської школи у центральному регіоні України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. А. Калініченко. – К., 2008. – 20 с.
192. Каменев С. А. На совещании заведующих кафедрами педагогики и преподавателями психологии в педвузах / Каменев С. А., Пинкевич А. П. // Народное образование. – 1936. – №5. – С. 3–6.
193. Каньковський І. Є. Система професійної підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю : [монографія] / Ігор Євгенійович Каньковський ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ФОП Цюпак А. А., 2014. – 562 с.
194. Караковский В. А. Система воспитательной работы с ученическим коллективом средней школы / В. А. Караковский // Вопросы воспитания : системный подход / под общ. ред. Л. И. Новиковой. – М. : Прогресс, 1981. – С. 91–134.
195. Караковский В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова. – М. : Новая школа, 1996. – 160 с.
196. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
197. Карпов А. О. Парадигмально-дифференцированная система образования / А. О. Карпов // Педагогика. – 2014. – № 3. – С. 28–37.
198. Кассина Р. А. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя : автореф.

дисс. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Р. А. Кассина. – Нижний Новгород, 2006. – 22 с.

199. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва: навч. посіб. / М. Д. Касьяненко. – К. : Вища шк., 1993. – 128 с.

200. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 20 с.

201. Квас О. В. Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина ХІХ ст. – перша половина ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Квас. – Дрогобич, 2012. – 30 с.

202. Керім-Заде І.С. Підготовка вчителів іноземної мови до реалізації технологічного підходу в навчанні / І. С. Керім-Заде // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : зб. наук. праць : [у 2 ч.]. – / за ред. І.А. Зязюна та Н.Г.Ничкало. – К., 2001. – Ч.2. – С. 227–230.

203. Кириченко В. І. Виховний простір : сутність і технологія створення [Електронний ресурс] / В. Кириченко, Г. Ковганич // Постметодика. – 2009. – № 2 (86). – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Postmetodyka/2009_2/kirichenko.pdf

204. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя : [монографія] / Н. В. Кичук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.

205. Кларин М. В. Инновации в обучении : метафоры и модели : Анализ зарубежного опыта / Кларин М. В. — М. : Наука, 1997. – 223 с.

206. Клир Дж. Абстрактное понятие системы как методологическое средство / Дж. Клир // Исследования по общей теории систем. – М., 1969. – С. 18–24.

207. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи : інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч. метод. посібник / Т.І. Коваль, С. О.Сисоєва, Л. П.Сущенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 390 с.

208. Ковальчук В. А. Вплив освітньо-виховного середовища навчального закладу на становлення особистості / В. А. Ковальчук // Відносини між батьками і дітьми: проблеми та шляхи їх розв'язання : матеріали міжвуз. (заочної наук.-практ. конф., Хмельницький, 25 лютого 2015 року) / за ред. Н. В. Казакової. – Хмельницький : ФОП «О. М. Казаков», 2015. – С. 178–180.

209. Ковальчук В. А. До проблеми визначення сутності поняття «освітньо-виховна система» : проблеми та пошуки / В. А. Ковальчук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій та змісту освіти МОН України. – К., 2013. – Вип. 79. – С. 74–80.

210. Ковальчук В. А. Дослідження освітньо-виховних систем у педагогічній науці ХХ століття / В. А. Ковальчук // Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : [монографія] / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 209–228.

211. Ковальчук В. А. Експериментальна робота з підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем / В. А. Ковальчук // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – № 85. Спецвип. – С. 51–58.

212. Ковальчук В. А. Зарубіжний досвід підготовки вчителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем / В. А. Ковальчук // Нові технології навчання : зб. наук. праць / Ін-т інноваційних технологій змісту освіти МОН України; Академія міжнар. співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця–Київ, 2014. – Вип. 83. – С. 118–123.

213. Ковальчук В. А. Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів на основі компетентнісного підходу / В. А. Ковальчук // Магістратура в умовах євроінтеграційних процесів вищої школи : зб. наук. праць / за заг. ред. С. С. Вітвицької, Н. М. Мирончук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 65–68.

214. Ковальчук В. А. Концептуальні положення моделі освітньо-виховної системи сучасної школи / В. А. Ковальчук // Сталий розвиток: проблеми та перспективи : зб. наук. праць / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во «Полісся», 2015. – С. 83–90.

215. Ковальчук В. А. Організаційно-педагогічні умови функціонування освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів / В. А. Ковальчук // Збірник тез доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування професійно-педагогічної майстерності вчителів: історія, сучасність, перспективи (присвячується 80-річчю кафедри педагогіки ЖДУ)». – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 55–58.

216. Ковальчук В. А. Організація виховної роботи у професійній підготовці майбутніх учителів / В. А. Ковальчук // Акмеологія – наука ХХІ століття: розвиток професіоналізму : матеріали Другої Міжнар. наук.-практ. конф. / наук. ред. В. І. Перевозчиков. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – С. 337–340.

217. Ковальчук В. А. Освітньо-виховна система сучасної школи / В. А. Ковальчук // Креативна педагогіка : наук.-метод. журнал / Академія міжнар. співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2015. – Вип. 10. – С. 88–93.

218. Ковальчук В. А. Освітньо-виховне середовище навчального закладу – важлива умова розвитку та самовдосконалення особистості / В. А. Ковальчук // Сталий розвиток: проблеми та перспективи : зб. наук. праць / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 106–109.

219. Ковальчук В. А. Особистісно орієнтована система внутрішньої діагностики навчальної діяльності студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка / В. А. Ковальчук // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : [монографія] / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 386–403.

220. Ковальчук В.А. Проблема дослідження виховних систем загальноосвітніх закладів / В. А. Ковальчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008 – Вип. 41. – С. 50–53.

221. Ковальчук В. А. Проблема подготовки будущих учителей к работе в условиях вариативности образовательно-воспитательных систем общеобразовательных заведений / В. А. Ковальчук // Вектор науки Тольяттинского Государственного университета. – 2011. – Вып. № 2 (5). – С. 121–125.

222. Ковальчук В. А. Проблема розробки типології освітньо-виховних систем / В. А. Ковальчук // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Житомир, 22–23 травня 2014 року) / за ред. О. А. Дубасенюк, В. А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 151–161.

223. Ковальчук В. А. Проблема створення освітньо-виховного середовища навчального закладу в контексті ідей А. С. Макаренка / В. А. Ковальчук // Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття : [монографія] / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 208–213.

224. Ковальчук В. А. Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в різних виховних системах загальноосвітніх закладів / В. А. Ковальчук // Житомирська науково-педагогічна школа «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів»: здобутки та перспективи : зб. наук. праць / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та

ін.] ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 81–90.

225. Ковальчук В. А. Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем / В. А. Ковальчук // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць. Серія : педагогічні науки / редкол. : О. І. Курок (відп. ред.) [та ін.]. – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2016. – Вип. 30. – С. 13–22.

226. Ковальчук В. А. Системний підхід у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем / В. А. Ковальчук // Професійна педагогічна освіта : системні дослідження : [монографія] / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 279–296.

227. Ковальчук В. А. Теоретичні основи проблеми дослідження освітньо-виховних систем / В. А. Ковальчук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. : в 2-х ч. / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти Мін-ва освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнар. співробітництва з креативної педагогіки. – Київ–Вінниця, ФОП Корзун Д. Ю., 2012. – Вип. 73. Ч. I. – С. 76–82.

228. Ковальчук В. А. Теоретичні основи проблеми дослідження освітньо-виховних систем / В. А. Ковальчук // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. — С. 597–606.

229. Ковальчук В. А. Формування у майбутніх вчителів професійної компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем / В. А. Ковальчук // Проблеми освіти : зб. наук. праць. – Вінниця–Київ, 2015. – № 84. Спецвип. – С. 41–45.

230. Козюпа Д. Педвузам повисить качество научно-исследовательской работы / Козюпа Д. // Педагогическое образование. – 1933. – №6. – С. 3–9.

231. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.

232. Коменский Я. А. Законы хорошо устроенной школы. Избранные педагогические сочинения в 4-х томах. – М., 1982. – Т.2. – 148 с.

233. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С», 2004. – 112 с.

234. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти / заг. ред. В. Д. Шинкарука, [укл. : К. М. Левківський, В. Л. Гула, Л. О. Котловець та ін.]. – К., 2007. – 79 с.

235. Комп’ютерно-орієнтовані системи навчання / Нац.-пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; ред. М. І. Жалдак. – К., 2000. – Вип. 2. – 326 с.

236. Кондратьева Е. А. Культурно-образовательное пространство сельской школы как среда личностного развития школьника : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Елена Анатольевна Кондратьева. – Ростов н/Д., 2005. – 186 с.

237. Концепції та програми розвитку школи / укл. В.В.Григораши. – Х. : Вид. група «Основа», 2014. – 224 с.

238. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – №1 (91), січень.

239. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. – К. : КПП, 2000. – 12 с.

240. Корнетов Г. Б. Типология педагогических парадигм / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. – 2005. – № 4. – С. 4–15.

241. Короткина Т. К. Подготовка студентов к воспитательной работе в процессе изучения курса «Введение в педагогику» / Т. К. Короткина //

Педагогика и психология. Вопросы высшего педагогического образования. – Минск: Изд. Народная асвета, 1975. – Вып. VII. – С.38–46.

242. Коротов В. М. Воспитательные аспекты педагогического проектирования / В. М. Коротов // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 46–51.

243. Корчак Януш. Избранные педагогические произведения / Корчак Януш ; пер. с пол. К. Э. Сенкевич ; сост. и авт. примеч. Е. С. Рубенчик ; под. ред. и с предисл. М. Ф. Шабаевой. – М. : Просвещение, 1966. – 470 с.

244. Коучинг в обучении : практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб. : Питер, 2003. – 204 с.

245. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 2000 рр.): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Сергіївна Кошманова. – К., 2002. – 589 с.

246. Кравець Л. Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя / Л. Кравець // Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Педагогічні науки. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2012. – № 55. – С. 80–86.

247. Кравець В. П. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва: навч. посіб. [для студ. пед. навч. закладів] / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.

248. Краевский В.В. Методология педагогики : пос. для педаг.-исследов. – Чебоксары: Изд-во Чуваш.ун-та, 2001. – 244 с.

249. Краевский В. В. Воспитание или образование? / В. В. Краевский // Педагогика. – 2001. – №3. – С.3–10.

250. Кремень В. Г. Інноваційні аспекти освітньої діяльності / В. Г. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами : щокварт. наук.-практ. журнал. – Харків : НТУ «ХП», 2013. – №1. – С. 7–13.

251. Кремень В. Г. Освіта у вимірах методології синергетики / В. Г. Кремень // Пед. і псих. науки в Україні : в 5 т. – К., 2012. – Т.1. Загальна педагогіка та філософія освіти. – С. 11–22.

252. Кремень В. Г. Філософсько-освітня діяльність : інноваційні аспекти / Кремень В. Г. // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл : проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 10-27.

253. Кремень В. Г. Синергетика в освіті : контекст людиноцентризму : [монографія] / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Пед. думка, 2012. – 368 с.

254. Кузьмин В. П. Системность как ступень научного познания / Кузьмин В. П. // Системные исследования. Ежегодник / редкол. И.В. Блауберг и др. – М. : Наука, 1973. – С. 76–107.

255. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980. – 172 с.

256. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : изд-во С.-Петербур. ун-та, 1993. – 238 с.

257. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990. – 119 с.

258. Кузьмина Н. В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский // Советская педагогика. – 1982. – №3. – С. 63–66.

259. Кулюткин Ю. С. Образовательная среда и развитие личности [Електронний ресурс] / Ю. С. Кулюткин, С. О. Тарасов // Новые знания : журнал по проблемам образования взрослых. – 2001. – № 1. – Режим доступа : http://www.znanie.org/gumal/nl_01

260. Купрійчук Н. В. Інноваційний досвід роботи Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23 ім. М. Й. Очерета / Н. В. Купрійчук, В. А. Гуменюк // Інновації в освіті : інтеграція науки і практики : зб. наук.-

метод. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 350–365.

261. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи закладах : дис... доктора пед. наук 13.00.04 / Василь Андрійович Кушнір. – Харків, 1997. – 562 с.

262. Кушнірук С.А. Педагогічна система / Кушнірук С.А. // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [гол. ред. В. Г. Кремень] – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 649–650.

263. Лагервей Н. Изменение образования через развитие школы / Н. Лагервей // Управление в образовании : проблемы и подходы / под ред. П. Карстанье, К. Ушакова. – М., 1995. – С. 15–42.

264. Лазарев В. С. Как разработать программу развития школы : метод. пособие для руководителей образовательных учреждений / В. С. Лазарев, М. М. Поташник. – М., 1993. – 47 с.

265. Лазарев В. С. Системное развитие школы / Лазарев В. С. – [2-е изд.]. – М. : Пед. общество России, 2003. – 304 с.

266. Лазарев М. О. Основи педагогічної творчості : навч. посібник для педагогічних інститутів / М. О. Лазарев. – Суми : ВВП «Мрія»-ЛТД, 1995. – 212 с.

267. Лебедева В. П. Школоведческие аспекты моделирования развивающей образовательной среды / В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов // Первая российская конференция по экологической психологии : тезисы, (Москва, 3–5 декабря, 1996 г.). – М. : Психологический институт РАО, 1996. – С. 101–103.

268. Левченко Т. І. Про поняття педагогічного клімату в процесі навчання / Т. І. Левченко // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : ІСДО, 1998. – № 6. – С. 89–93.

269. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів : наукове видання / Тадеуш Левовицький ; пер. з польської. А. Івашко. – К. ; М. : Рената, 2011. – 119 с.

270. Легенький Г. И. Педагогический процесс как целостная динамическая система : [монография] / Г. И. Легенький. – Х. : Вища школа, 1979. – 144 с.

271. Лекторский В. А. Актуальные философско-методологические проблемы системного подхода / В. А. Лекторский, В. С. Швырев // Вопросы философии. – 1971. – № 1. – С. 28–36.

272. Лекторский В. А. О принципах исследования систем / В. А. Лекторский, В. Н. Садовский // Вопросы философии. – 1960. – №8. – С. 67–79.

273. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О. Леонова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – №1. – С. 36–40.

274. Лернер П. С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся / П. С. Лернер // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 86–92.

275. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение / П. Ф. Лесгафт. – М. : Педагогика, 1991. – 176 с.

276. Ліннік О. О. Дефініційний аналіз поняття «освітньо-професійне середовище ВНЗ» [Електронний ресурс] / О. О. Ліннік // Проблеми сучасної педагогічної освіти : педагогіка і психологія. – 2012. – № 35. – Ч. 1. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2012_35_1/Linnik.pdf.

277. Лісова С. В. Компетентнісний підхід у вищій освіті : зарубіжний досвід / Лісова С.В. // Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики : [монографія] / О. А. Дубасенюк [та ін.] ; ред. О. А. Дубасенюк ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир : ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – С. 34–53.

278. Лодатко Є.О. Моделювання педагогічних систем і процесів : [монографія] / Євген Олександрович Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.
279. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – [2-е вид., випр. і доп.] – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
280. Локк Дж. Сочинения : в 3 т. / Локк Дж. – М. : Мысль, 1988. – Т.3. – С. 407-614.
281. Луговий В. І. Управління освітою : навч. посіб. [для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління»] / В. І. Луговий. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
282. Лукашевич М. П. Соціалізація. Вихідні механізми і технології / М. П. Лукашевич. – К. : МІУП, 1998. – 276 с.
283. Лутай В. Про розроблення концептуальних засад філософії сучасної освіти України / В. Лутай // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (18). – С. 13–17.
284. Майборода В. К. З історії становлення і розвитку педагогічної освіти на Україні (1928-1941 рр.) / Майборода В. К. // Поч. школа. – 1990. – №12. – С. 35.
285. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні : історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.) / В. К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
286. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А.С.Макаренко. – К. : Рад. шк., 1990. – 366 с.
287. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М. : Пед. общество, 1988. – 198 с.
288. Макаренко А. С. Педагогічна поема / А.С.Макаренко. – К.: Рад. шк., 1973. – 524 с.
289. Малиношевський Р. В. Взаємозв'язок понять «виховний простір» та «виховне середовище» / Р. В. Малиношевський // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2009. – №2. – С. 4–11

290. Мамонтов Я. А. Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження / Я. А. Мамонтов // Шлях освіти. – 1927. – № 5. – С. 131 – 135.

291. Мамонтов Я. А. Хрестоматія сучасних педагогічних течій / Яків Мамонтов ; [переклади М. Васильківського і Б. Щербатенко]. – Харків : Держ. видав. України, 1926. – 636 с.

292. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в моделировании / Ю. С. Мануйлов // Моделирование воспитательных систем : теория – практике / под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. – М. : Изд-во РОУ, 1995. – С. 99-109.

293. Марков К. В. Методологические основы современного воспитательного процесса / К. В. Марков // Философия, педагогика и социология в XXI веке : материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О. И. Кирикова. – М. , 2013. – Выпуск 30. – С.147-169.

294. Маркова А. .К. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 56–63.

295. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитар. фонд «Знание», 1997. – 307 с.

296. Марьенко И. С. Основы процесса нравственного воспитания школьников : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И. С. Марьенко. – М. : Просвещение, 1980. – 183 с.

297. Маслов В.І. Принципи менеджменту в установах освіти / В. І. Маслов // Освіта і управління. – 1997. – №1. – С.78–84.

298. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с.

299. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук:

спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.В.Матвієнко. – К., 2010. – 44 с.

300. Матюшкин А.М. Проблемы развития профессионального теоретического мышления / А. М. Матюшкин. – М. : Просвещ., 1980. – 149 с.

301. Мачинська Н. І. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навч.-метод. посібник / Н. І. Мачинська, С. С. Стельмах. – Львів: Львівський держ. ун-т внутр. справ, 2012. – 180 с.

302. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. / Л. А. Медвідь. – К. : Вікар, 2003. – 335 с.

303. Мерлин В. С. Очерки интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.

304. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / [С.У.Гончаренко, П. М.Олійник, В. К.Федорченко та ін.]; за ред. С.У.Гончаренка, П. М. Олійника. – К. : Вища шк., 2003. – 323 с.

305. Методичні рекомендації до складання програм навчальних дисциплін та робочих програм кредитних модулів / уклад. В. П. Головенкін. – [4-е вид., перероб. і доп.] – К. : НТУУ «КПІ», 2014. – 32 с.

306. Методы системного педагогического исследования / под. ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1980.

307. Мистецтво життєтворчості особистості: наук.-метод. посібник: у 2 ч. / [ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань та ін.] – К., 1997. – Ч. 1. – 392 с.

308. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективность общепедагогической подготовки учителя / под ред. Кулюткина Ю.Н., Сухобской Г.С. – М., 1981. – 120 с.

309. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / за ред. О. Г. Мороза. – К., 2001. – 337 с.

310. Наказ «Про порядок затвердження програм навчальних дисциплін, практик, державних екзаменів» [Електронний ресурс] / Ніжинський

державний університет імені Миколи Гоголя. – Режим доступу : http://www.ndu.edu.ua/noo/file.php/1/moddata/forum/7/73/Porjadok_zatv_program.doc

311. Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (кінець XIX – XX століття) : навч.-метод. посіб. / [О. В. Сухомлинська та ін. ; за ред.: О. В. Сухомлинської, В. С. Курила] ; АПН України, Ін-т педагогіки, ДЗ "Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка". – Луганськ : ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2010. – 444 с.

312. Настільна книга класного керівника : навч.-метод. посіб. / А.І.Кузмінський, С.В.Омельяненко. – К. : Знання, 2012. – 262 с.

313. Науково-методичне забезпечення діяльності освітніх округів в умовах реформування освітньої галузі : тематична зб. праць / за заг. ред. В. В. Олійника. – Рівне : ПП Лапсюк, 2012. – 268 с.

314. Научно-методическое сопровождение персонала школы : педагогическое консультирование и супервизия : монография / [М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, В. О. Букетов и др.] ; под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. – Великий Новгород, 2002. – 316 с.

315. Научно-технический прогресс : словарь / под. ред. В. Г. Горохова, В. Ф. Халипова. – М. : Политиздат, 1987. – 336 с.

316. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2001. – 11–18 лип. – С. 2–6.

317. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/files/4455/pdf.

318. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 11–22.

319. Ничкало Н. Г. Педагогічні і психологічні дослідження в Україні : проблеми і перспективні напрями / Н. Г. Ничкало // Сучасні інформаційні

технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – К. : Вінниця, 2002. – Вип. 2, Ч. 1. – С. 16–22.

320. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Вид. центр «Просвіта», Пошук.-видавн. агенство «Книга пам'яті України», 2000. – 368 с.

321. Нісімчук А. С. Інноваційні технології педагогічної освіти : [монографія] / А. С. Нісімчук, П. М. Бойчук, О. П. Панасюк. – Луцьк : ПВД «Твердиня», 2012. – 480 с.

322. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – М. : Изд. Скаун, 1998. – 896 с.

323. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. 200000 сл. / уклад. В.Яременко, О.Сліпушко. – К. : Аконіт, 2007. – Т.1 : А – К. – 926 с.

324. Новиков А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Либроком. – 280 с.

325. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

326. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н.Л.Селивановой, А.В.Мудрика, сост. Е.И.Соколова. – М., 2009. – 349 с.

327. Новикова Т. Г. Экспертиза инновационной деятельности в образовании : [монография] / Т. Г. Новикова. – М. : АПКиППРО, 2005. – 290 с.

328. Новикова Л. И. Воспитательная система: исходные позиции / Л. И. Новикова // Советская педагогика / Воспитательная система школы: варианты развития. – 1991. – №11. – С.61–64.

329. Новоград-Волинські освітяни співпрацюють зі SPARE-Ukraine // Педагогічний вісник : інформаційно-методичний бюлетень управління освіти і науки м. Новоград-Волинського. – 2010. – № 10. – С. 73–76.

330. Новые ценности образования : тезаурус для учителей и школьных психологов / под ред. Н. Б. Крыловой. – М., 1995. – 110 с.

331. Новый человек и школа будущего : научно-педагогическая фантастика : сб. статей / отв. ред. И. А. Бирич, А. Г. Спиркин. – М. : Педагогика, 1989. – 236 с.

332. О подготовке педагогических кадров / Резолюции сессии Государственного ученого совета НКП РСФСР. – М.: Работник просвещения, 1930. – 36 с.

333. Образование и социальные вызовы XXI века : [коллектив. моногр.] / Л. П. Бueva [и др.]; Рос. акад. образования, Ин-т науч. информ. и мониторинга. – М.: ИНИМ РАО, 2010. – 233 с.

334. Обучение и воспитание студентов в вузе / отв. ред. проф. Н. В. Кузьмина, доц. И. А. Уркин. – Л. : Изд-во Ленигр. ун-та, 1976. – 112 с.

335. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С.6-15.

336. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики / ред. В. Андрущенко. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13–41.

337. Овчарук О. Перспективи запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти / О.Овчарук // Основна школа. – 2005. – Вип. 3–4. – С.11–16.

338. Огієнко. О. Професійна компетентність вчителя сучасної данської середньої школи / Огієнко. О., Роляк А. // Безперервна професійна освіта в

контексті європейської інтеграції : теорія, досвід, прогноз : зб. наук. ст.. методологічного семінару, 17 березня 2010 р.: у 2 ч. / [за ред. В. І. Лугового, Н. Г. Ничкало]. – К. : Педагогічна думка, 2010. – Ч.1. – С. 113–119.

339. Огнев'юк В.О. Освіта міжпарадигмального періоду / В О. Огнев'юк // Нова парадигма : журн. наук. пр. / гол. ред. В.П.Бех. – К., 2005. – Вип. 50 – С. 36–48.

340. Огородников И. Т. XXIV съезд КПСС и актуальные проблемы высшего педагогического образования / И. Т. Огородников // Советская педагогика. – 1971. – №7. – С. 64–74.

341. Околелов О. П. Управление педагогическими системами на основе целевых программ / О. П. Окоkelов // Советская педагогика. – 1990. – №7. – С. 50–53.

342. Омеляненко В. Л. Педагогіка: завдання і ситуації: практикум / В. Л. Омеляненко, А. І Кузьмінський, Л. П. Вовк.– [2-ге вид., випр]. – К.: Знання-Прес, 2006. – 423 с.

343. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу: колективна монографія / [Вербицький В.В., Литовченко О.В., Ковбасенко Л.І. та ін.]; за ред. О.В. Литовченко. — К. : Педагогічна думка , 2012. – 192 с.

344. Орлов М. Н. Вопросы высшей школы / Орлов М. Н. // Педагогическое образование. – 1936. – №5 (сентябрь–октябрь). – С. 63–71.

345. Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред В.Г.Кременя, Ю.В. Ковбасюка; [упоряд. : Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Куренна; пед.рада : В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України, [та ін.]. – К. : Основа, 2014. – 496 с.

346. Освіта України : нормативно-правові документи / голова редкол. В. Г. Кремень. – К. : Міленіум, 2001. – 472 с.

347. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
348. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
349. Освітній менеджмент в умовах змін : навч. посіб. / [Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан та ін.] ; за ред. В. Олійника, Н. Протасової. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2011. – 308 с.
350. Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя / Е. К. Осипова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 144–146.
351. Остапчук О. Інноваційний розвиток педагогічних систем в умовах модернізації освіти / О. Остапчук // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – №№ 5–6. – С. 153–161.
352. Островерхова Н. М. Ефективність управління загальноосвітньою школою : соціально-психологічний аспект / Н. М. Островерхова, Л. І. Даниленко. – К. : Школяр, 1995. – 302 с.
353. Оценка качества образовательной деятельности школ / [В. В. Сериков, Д. Хокер, В. В. Анисимова и др.]. – Волгоград : Перемена, 2002. – 64 с.
354. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій : теоретико-прикладний аспект : [навч.-метод. посіб.] / за ред. Л. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – 185 с.
355. Пальчевський С. С. Педагогіка: навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – К. : Каравелла, 2007. – 576 с.
356. Пантюк М. П. Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи у вітчизняній педагогіці ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. П. Пантюк. – Дрогобич, 2011. – 40 с.

357. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения / Т. Парсонс. – М., 1997. – 75 с.
358. Пастовенський О. В. Наукові основи громадсько-державного управління загальною середньою освітою у регіоні : [монографія] / Пастовенський О. В. – Житомир : ПП «Рута», 2014. – 400 с.
359. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие [для студентов высш. пед. учеб. заведений] / под ред. В.А.Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
360. Педагогика среды и методы её изучения / под. ред. М. В. Крупениной. – М. : Работник просвещения, 1930. – 118 с.
361. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 256 с.
362. Педагогіка і філософія освіти : взаємодія і взаємозбагачення // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 14–18.
363. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
364. Педагогічна творчість учителя : визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 161–173.
365. Педагогічний словник / підгот. Н.Б.Копиленко та ін.; за ред. М.Д.Ярмаченка. – К. : Пед.думка, 2001. – 516 с.
366. Педагогічні технології у неперервній освіті : [монографія] / за заг. ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
367. Перекрестова Т. С. Становление и развитие авторской школы как инновационной образовательной системы : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Сергеевна Перекрестова. – Волгоград, 2001. – 252 с.
368. Петрова Л. И. Основы управления педагогическими системами / Л. И. Петрова. – Ростов н/Дону : Феникс, 2008. – 349 с.

369. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : [монографія] / О.М.Пехота, А.М.Старева. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2005. – 272 с.

370. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / [О.М. Пехота, В.Д. Буряк, А.М. Старева та ін.] ; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 240 с.

371. Погрібна Н. С. Педагогічні засади інноваційної управлінської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. С. Погрібна. – К., 2007. – 21 с.

372. Подмазін С. І. Інформаційно-аналітичне забезпечення управління освітніми системами / С. І. Подмазін // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – С. 137–139.

373. Подымов Н. А. Психологические барьеры в педагогической деятельности / Н. А. Подымов. – М. : Прометей, 1998. – 239 с.

374. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України : збірник законодавчих та нормативних актів про освіту / Міністерство освіти і науки України. – К., 1994. – Вип. 1. – 174 с.

375. Положення про організацію та проведення практики у Державному вищому навчальному закладі «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.pu.if.ua/images/navchalnyi-protses/2013/materials-nmr/pol_pro.pdf

376. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Основна школа. – 2005. – Вип. 3–4. – С. 11–17.

377. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 65–69.

378. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – С. 15–24.

379. Приходченко К. І. Педагогічні основи формування творчого середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.07 / Катерина Іллівна Приходченко. – Донецьк, 2008. – 611 с.

380. Приходченко К. І. Середовищний підхід до навчання та виховання молоді / К. І. Приходченко // Шлях освіти. – 2010. – №4. – С. 22–27.

381. Проблема переносу дидактичних понять у структуру основних видів педагогічної діяльності / В. І. Бондар // Наукові записки. Серія : Педагогічні, історичні та фізико-математичні науки : збірник статей Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – Вип. 51. – С. 3–8.

382. Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів Міжн. наук.-практ. конф. / за ред. В.Кременя, Т.Левовицького, С.Сисоевої. – К.: КІМ, 2009. – 800 с.

383. Професійна педагогічна освіта : акме-синергетичний підхід : [монографія] / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.

384. Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики : [монографія] / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 504 с.

385. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : [монографія] / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.

386. Професійна педагогічна освіта : системні дослідження : [монографія] / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 308 с.

387. Професійна педагогічна освіта : становлення і розвиток педагогічного знання : [монографія] / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 444 с.

388. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : [монографія] / за ред. В.А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – 168 с.

389. Професійно-педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : [монографія] / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін.] ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 322 с.

390. Прохоренко Т. Г. Стратегії професійної самореалізації молоді в сучасному суспільстві / Т. Г. Прохоренко // Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». – 2014. – № 2 (21). – С. 222–228.

391. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. Степанов О. М.]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

392. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності : [монографія] / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 180 с.

393. Пуховська Л. П. Розвиток теорії професійної підготовки вчителів у країнах Заходу / Л. П. Пуховська // Шлях освіти. – 1998. – №1. – С. 20–25.

394. Радзевич Ю. Диагностика и прогнозирование школьной воспитательной системы / Ю. Радзевич // Вопросы воспитания : системный подход / под. общ. ред. Л. И. Новиковой. – М. : Прогресс, 1981. – С. 50–54.

395. Радул В.В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя / В. В.Радул. – Кіровоград, 2000. – 184 с.

396. Реалізація європейського досвіду компетентісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 360 с.

397. Рева Ю. В. Школа – живий організм розвитку загальнолюдських духовних цінностей : технологічний аспект : [навч.-метод. посіб.] / Рева Ю. В. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – 375 с.

398. Резник Т. Е. Жизненные стратегии личности / Т. Е. Резник, Ю. М. Резник // Социологические исследования. – 1995. – № 12. – С. 100–105.

399. Рибачук К.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США : дис... доктора пед. наук : 13.00.04 / Костянтин Володимирович Рибачук. – Кіровоград, 2008. – 501 с.

400. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система : соціально-філософський аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Н. М. Рибка. – Одеса, 2005. – 24 с.

401. Ричардсон Гарри. Образование для свободы. Проект школы человекоцентрированного направления / Ричардсон Гарри ; [пер. с англ. И. Иванова, П. Петрова]. – М. : Изд. центр Рос. гос. гум. ун-та, 1997. – 211 с.

402. Рогова Т. В. Персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом школи : [монографія] / Т. В. Рогова. – Харків, 2006. – 300 с.

403. Рогова Т. В. Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. В. Рогова. – Харків, 2006. – 46 с.

404. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека : [пер. с англ.] / К. Роджерс ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М. : Прогресс : Универс, 1994. – 480 с.

405. Розин В. М. Философия образования : предмет, концепция, направления изучения / В. М. Розин // *Alma mater : вестник высшей школы*, 1991. – № 1. – С. 48–57.

406. Розпорядження кабінету Міністрів України від 17.06.2009 № 680-р. "Про схвалення Концепції розвитку національної інноваційної системи" [Електронний ресурс] // Офіційний вісник України. – 2009. – № 47. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/680-2009-p>.

407. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л.Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т.1. – 486 с.

408. Руденко В.М. Математичні методи в психології : підручник / В.М.Руденко, Н.М.Руденко. – К. : Академвидав, 2009. – 384 с.

409. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А.И. Савенков. – М., 2006. – 480 с.

410. Савченко О.Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка вчителя / О.Я.Савченко // *Шлях освіти*. – 2003. – №3. – С. 2–6.

411. Садовский В. Н. Системный подход и общая теория систем : статус, основные проблемы и перспективы развития / В. Н. САдовский // *Системные исследования : методологические проблемы*. – М. : Наука, 1980. – С. 29–54.

412. Садовский В. Н. Логико-методологические основания общей теории систем : автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. философ. Наук : спец. 09.00.01 «Диалектический и исторический материализм» / В. Н. Садовский. – М., 1974. – 40 с.

413. Садовский В. Н. Методологические проблемы исследования объектов, представляющих собой системы / Садовский В. Н. // *Социология в СССР*. – М. : Изд-во «Мысль», 1965.

414. Садовский В.Н. Основание общей теории системы : логико-методический анализ / В.Н.Садовский. – М. : Наука, 1974. – 270 с.

415. Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас: [монографія] / П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – 382 с.

416. Сбруєва А. А. Нові підходи до створення альтернативних шкіл : сучасний досвід реформування середньої освіти США / А. А. Сбруєва // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – 2007. – № 36. – С. 38–42.

417. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. А. Сбруєва. – К., 2005. – 41 с.

418. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Селевко Г. К. – М. : Народное образование, 2005. – Т. 1. – 556 с.

419. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Селевко Г. К. – М. : Народное образование, 2005. – Т. 2. – 589 с.

420. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2008. – 712 с.

421. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : [монографія] / Семеног О. М. – Суми : ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2005. – 404 с.

422. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.

423. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей : руководство / И. Г. Сенин. – Ярославль : Содружество, 1991. – 19 с.

424. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Соц.-психол. центр, 1996. – 349 с.

425. Сидоров С. В. Правила реализации системного подхода в управлении развивающейся школой [Электронный ресурс] / С. В. Сидоров // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». – 2010. – № 2. – Педагогика. Психология. – Режим доступа : www.zpu-journal.ru/

426. Синергетике 30 лет. Интервью с профессором Г. Хакеном. Проведено Е. Н. Князевой // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 53–61.

427. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : [монографія] / Сисоєва С.О. – Х.-К. : «Каравелла», 1998. – 150 с.
428. Сисоєва С. О. Освітні технології : методологічні аспекти / С.О. Сисоєва // Професійна освіта : педагогіка і психологія : польсько-український щорічник. – Київ-Ченстохова, 2000. – С. 351–367.
429. Сковорода Григорій. Пізнай в собі людину ; [пер. М. Кашуба, пер. поезії В. Войтович]. – Львів : Світ, 1995. – 528 с.
430. Сластєнин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 308 с.
431. Сластєнин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластєнин, А. И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С.79–84.
432. Сластєнин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластєнин, Л. С. Подымова. – М. : Изд-во Магистр, 1997. – 223 с.
433. Слободчиков В. И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов / В. И. Слободчиков // Экспертиза образовательных проектов : материалы международной науч.-практ. конф. – Минск, 1997. – С. 23–35.
434. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков // Экологическая психология : тез. I рос. конф. по экологической психологии (Москва, 3–5 декабря 1996 г.). – М., 1996. – С. 36–39.
435. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / Слободчиков В. И. – Екатеринбург : Изд. отдел Екатеринбургской епархии, 2010. – 264 с.
436. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Головна редакція УРЕ, 1985. – 968 с.

437. Сметанський М. І. Формування соціальної відповідальності вчителя / Сметанський М. І. – Вінниця : Вінницький держ. пед. ін-т ім. М. Коцюбинського, 1993. – 91 с.

438. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие / С. Д. Смирнов. – М. : Изд. Центр «Академия», 2001. – 304 с.

439. Смирнов С. Н. Элементы общего состояния понятия «система» и некоторые ступени развития познания и общей практики / С. Н. Смирнов // Системный анализ механизмов познания. – М. : Наука, 1979. – С. 52–62.

440. Смирнова-Трибульская Е. Н. Основы формирования информатических компетентностей учителей в области дистанционного обучения : монографія / Е. Н. Смирнова-Трибульская ; [наук. ред. акад. М. І. Жалдака]. – Херсон : Айлант, 2007. – 704 с.

441. Смолкин А. М. Методы активного обучения [Текст] : метод. пособие для преподавателей и организаторов проф. и эконом. обучения кадров / А. М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.

442. Совгіра С. В. Формування екологічного професіоналізму майбутнього вчителя / С. В. Совгіра ; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – К. : Наук. світ, 2002. – 179 с.

443. Соколов П. История педагогических систем / П. Соколов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Петроград : Изд-во В. С. Клестова, 1916. – 708 с.

444. Соколова Е. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях авторов и исследователей) / Е. Соколова ; под ред. Н. Селивановой. – М. : Пед. об-во России, 1998. – 336 с.

445. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А.В.Соколова. – Одеса, 2009. – 20 с.

446. Соколянський І. Дитрух – школа – учитель / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1925. – № 5. – С. 15–21.

447. Соловьев В. Философское начало цельного знания / Владимир Соловьев. – Минск : Харвест, 1999. – 911 с.

448. Соловьева Н. В. Социокультурная среда личности: структура и характеристики современной динамики / Н. В. Соловьева // Дидактическое моделирование профессиональной деятельности социального педагога в образовательном процессе университета. – Воронеж, 2002. – С. 42–53.

449. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології : навч.-метод. посіб. [для керівн. шкіл, вчителів, класн. керівн., вихователів, слухачів ІПО]. – Харків, 2002. – 128 с.

450. Спирин Л. Ф. Сущность педагогических систем: к теории и методологии вопроса [Электронный ресурс] / Л.Ф. Сирин. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/novosti_i_problemy/6_2/

451. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Спирин Л. Ф. ; под ред. проф. П.И. Пидкасистого. – М. : Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1997. – 174 с.

452. Спирин Л. Ф. Обучение студентов решению педагогических задач / Л. Ф. Спирин, М. Л. Фрумкин // Советская педагогика. – 1984. – №7. – С. 18–22.

453. Стельмах А. Г. Системний підхід до організації роботи педагогічного колективу над науково-методичною проблемою [Електронний ресурс] / Стельмах А. Г. – Режим доступу : http://www.zipro.net.ua/index.php?page_id=528

454. Степанов П. В. Как создать воспитательную систему школы : возможный вариант : [учеб. пособ.] / Степанов П. В. – М. : Пед. общество России, 2005. – 64 с.

455. Стрельников В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно-орієнтованої систем (підготовка бакалаврів економіки) : [монографія] / В. Ю. Стрельников. – Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2005. – 329 с.

456. Сулима И. И. Средовой поход как методология научно-педагогического исследования / И. И. Сулима // Almamater. Вестник высшей школы. – 2010. – № 7 (август). – С. 36–39.

457. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа : обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе / В. А. Сухомлинский. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1979. – 393 с.

458. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні : кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Збірник наукових праць : спеціальний випуск «До витоків становлення української педагогічної науки» / В. Г. Кузь (гол. ред.) та ін. – К. : Наук. світ, 2002. – С. 31–40.

459. Сухомлинський В. О. Павліська середня школа. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 4. – 640 с.

460. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5-ти т. [Томи 1-5] / Сухомлинський В.О. – К. : Рад.шк., 1976-1977.

461. Сухомлинський В. О. Павліська середня школа / Сухомлинський В.О. // Вибр. тв. : в 5-ти т. – К. : Рад.шк., 1977. – Т.4 – С. 206-300.

462. Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ / Н. Ф. Талызина. – М., 1980. – 127 с.

463. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пос. [для студ. сред. пед. заведений] / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд. центр «Академия», 1998. – 228 с.

464. Тарасов С. В. Образовательная среда школы : проблемы и подходы / С. В. Тарасов // Образовательная среда школы : проблемы и перспективы

развития : материалы научно-практической конференции / науч. ред. С.В. Тарасов. – СПб. : Образование – Культура, 2001. – С. 9–19.

465. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю. Г. Татур. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.

466. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

467. Теоретико-нормативні засади організації моніторингу якості освітньо-професійної підготовки вчителя на засадах компетентнісного підходу // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 17 : Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 10. – С. 3–11.

468. Тимченко А. А. Основы системного проектирования та системного аналізу складних об'єктів. Основы системного підходу та системного аналізу об'єктів нової техніки : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / А. А. Тимченко ; за ред. Ю. Г. Леги. – К. : Либідь, 2004. – 287 с.

469. Тімець О. В. Теорія і практика формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Тімець. – Черкаси, 2011. – 40 с.

470. Ткач Т. В. Структурно-цільовий аналіз розвитку освітнього простору як психолого-педагогічної категорії / Т. В. Ткач // Українська педагогіка. – 2008. – Випуск 14. – С. 118–123.

471. Ткач Т. Проектування освітнього простору як дискурс психолого-педагогічної науки / Т. Ткач // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2008. – № 1. – С. 106–115.

472. Ткачук А. А. Методические и технологические принципы проектирования целостного педагогического процесса в поликультурной школе / А. А. Ткачук // Наука і освіта. – 2007. – № 3. – С. 110–115.

473. Троханяк Н. Содержание и формы медиаобразовательной деятельности современного учителя / Н. Троханяк // Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły / pod redakcją Eugenii Iwony Laski. – Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. – S. 248–255.

474. Троцко Г. В. Теоретичні питання формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя / Г. В. Троцко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Харків : “ОВС”, 2002. – Частина 1. – С. 200–209.

475. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ганна Володимирівна Троцко. – Кіровоград, 2001. – 562 с.

476. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1978. – 272 с.

477. Український радянський енциклопедичний словник: [в 3-х т.] / редкол. : А. В. Кудрицький (відп.ред.) та ін. – [2-е вид.]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1987. – 736 с.

478. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. Бондар, І. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9, № 2. – С. 20–27.

479. Урманцев Ю. А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М. : Наука, 1978. – С. 5–33.

480. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинський // Твори : в 6 т. – К. : “Рад. школа”, 1952. – Т. 5. – С. 29–384.

481. Ушинський К. Д. Матеріали до третього тома “Педагогічної антропології” / К. Д. Ушинський // Твори : в 6 т. – К. : “Рад. школа”, 1955. – Т. 6. – С. 39–399.

482. Ушинський К. Д. Праця в її психологічному і виховному значенні / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. – К., 1983. – Т.1. – 365 с.

483. Ушинський К. Д. Про користь педагогічної літератури / К. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : [у 2-х т.] / за ред. Пискунова О., Костюка Г. та ін. – К. : Радянська школа, 1983. – Т. 1. – С. 9–25.

484. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 488 с.

485. Филатова Т. М. Социокультурная среда вуза как основа образовательного пространства / Т. М. Филатова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Информатизация образования. – 2007. – № 1. – С. 31–37.

486. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / [авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.] – К. : Пед. думка, 2011. – 320 с.

487. Фомичева И. Г. Философия образования : некоторые подходы к проблеме / И. Г. Фомичева. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2004. – 242 с.

488. Формирования информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях : учебно-метод. пособие / [Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор, Г. А. Стародубова] ; под ред. Н. И. Гендина. – М., 2002. – 337 с.

489. Фруктова Я. С. До питання проектування сучасного освітнього середовища / Я. С. Фруктова // Освітнє середовище як методична проблема : зб. наук. пр. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – С. 72–73.

490. Харламов И. Ф. Педагогика : учебное пособие / И. Ф. Харламов. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Юрист, 1997. – 512 с.
491. Хейдметс М. Субъект, среда и границы между ними / М. Хайдметс // Психология и архитектура. Т. 1 : Тезисы конференции в Лохусалу (ЭССР), 25–27 января 1983 г. / под ред. Т. Ниита, М. Хейдместа, Ю. Круусвала. – Таллин, 1983. – С. 61–63.
492. Хейдметс М. Человеческое начало в средообразовании / Мати Хайдметс // Социально-психологические основы средообразования : тезисы конференции. – Таллин, 1985. – С. 77–79.
493. Хмельницька О. І. Сутність та характеристика елементів освітньо-виховного простору сучасного університету / О. І. Хмельницька // Духовність особистості : методологія, теорія і практика. – 2012. – № 2(49). – С. 189–195.
494. Хомич Л. А. Система психолого-педагогической подготовки учителя начальных классов : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Хомич Лидия Алексеевна. – К., 1998. – 443 с.
495. Хуторской А. В. Дидактическая евристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
496. Хуторской А. К. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2.
497. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
498. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності : навч. посібн. / [Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська та ін.] ; за ред. проф. Д. В. Чернілевського. – [2-ге вид., допов.]. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.
499. Черноушек М. Психология жизненной среды / Михал Черноушек ; пер. с чеш. И. И. Попа. – М. : Мысль, 1989. – 174 с. – (Человечество на пороге XXI века).

500. Чернуха Н. М. Інтеграційні процеси у вищій школі : навч. посіб. / Н. М. Чернуха. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015. – 92 с.

501. Черняк Ю. И. Системный анализ в управлении экономикой / Ю. Черняк. – М. : Экономика, 1975. – 191 с.

502. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів–майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 57–69.

503. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Микола Григорович Чобітько. – К, 2007. – 608 с.

504. Чуйко Р. М. Організація навчально-виховної роботи в загальноосвітніх закладах нового типу на основі системного підходу (на прикладі колегіумів) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Чуйко Раїса Максимівна. – Черкаси, 1997. – 268 с.

505. Шамова Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – М., 2005. – 126 с.

506. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : [монографія] / О. І. Шапран. – Переяслав- Хмельницький : С. В. Карпук, 2007. – 370 с.

507. Шахов В.І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Шахов Володимир Іванович. – Тернопіль, 2008. – 467 с.

508. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4-х томах / под ред. И.А.Каирова, Л.Н.Скаткина, М.Н.Скаткина, В.Н.Шацкой. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – Т.1. / сост. Г.Ф.Морозова. – 502 с.

509. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Шестакова Тетяна Віталіївна. – К., 2006. – 250 с.

510. Школа майбутнього / упор. Н. Л. Мурашко. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

511. Школа майбутнього як інноваційний заклад освіти : наук.-метод. посіб. / [Мадзігон В. М., Ващенко Л. М., Даниленко Л. І. та ін.] ; за ред. проф. В. М. Мадзігона. – К., 2010. – 144 с.

512. Школа повного року навчання : теорія і практика : наук.-метод. посіб. / [О. В. Безпалько, Л. М. Гриневич, О. Б. Жильцов та ін.] ; за заг. ред. В. О. Огнев'юка, Л. Л. Хоружої. – К. : КПКМУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – 176 с.

513. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования / Г. П. Щедровицкий. – М., 1964. – 112 с.

514. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя / А. И. Щербаков. – Ленинград : Просвещение, 1967. – 184 с.

515. Юров Д. Педагогическая практика в педагогическом институте / Юров Д. // Народное образование. – 1936. – №5 (сентябрь-октябрь). – С. 29–38.

516. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования / В. А. Ядов. – М. : Добросвет, 1998. – 596 с.

517. Якса Н. В. Педагогічні теорії, системи й технології : курс лекцій / Якса Н. В. – [2-ге вид., доп., перероб.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 251 с.

518. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів : теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону : [монографія] / Якса Н. В. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.

519. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

520. Ястремська О. М. Синектика як метод активізації творчого мислення персоналу / О. М. Ястремська, Ю. М. Сиваш // Проблеми економіки. – 2014. – № 2. – С. 219–223.

521. Яценко С. Л. Педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого навчання : метод. рекомендації / С. Л. Яценко. – Житомир : ЖДУ, 2005. – 48 с.

522. Ящук І.П. Теорія і практика виховання студентської молоді вищих педагогічних навчальних закладів України (1920-1991 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ящук І. П. – Луганськ, 2011. – 44 с.

523. Benjamin S. Bloom Taxonomy of educational objectives [Електронний ресурс] / S. Benjamin. – Boston : AUyn and Bacon 1984. – Режим доступу : <http://www.coun.uvic.ca/learn/program/hndoutsbloom.html>

524. Bertalanffy L. An outline of general system theory / Bertalanffy L. // Phil. Sci. – 1950. – Vol. 1, N 2.

525. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain / Bloom B.S. – New York : Longman, 1956. – 123 p.

526. Collison Chris. Learning to Fly : Practical Knowledge Management from Leading and Learning Organizations / Chris Collison, Geoff Parcell. – Capstone, 2005. – 332 p.

527. Duffy T. Constructivism : Implications for the design and delivery of instruction / T. Duffy, D. Cunningham // Handbook of research for educational telecommunications and technology. – New York : MacMillan, 1996. – P. 170–198.

528. Fromm Erich. Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics / Fromm Erich ; пер. с англ. и послесл. Л. А. Чернышевой. – Мн. : Коллегиум, 1992. – 253 p.

529. Gauthier C. Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants / [C. Gauthier, S. Martineau, J.-F. Desbiens and etc]. – Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 1997.

530. Johnson Elaine B. Contextual Teaching and Learning / Johnson Elaine B. – California : Corwin Press, INC, Thousand Oaks, 2002. – 196 p.

531. Kowalczyk W. Badania nad systemami oświatowo-wychowawczymi / Kowalczyk W. // Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli / pod redakcją : Wasyla Kremienia, Tadeusza Lewowickiego, Swietlany Sysojewej. – Warszawa-Kraków Wzrasta Szkoła Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, 2010. – S. 128-134.

532. Kowalczyk W. Rola edukacyjno-wychowawczego środowiska wyższej szkoły w formowaniu potrzeby pracy wśród dzieci i młodzieży / Kowalczyk W. // Praca wspierająca w osiąganiu dojrzałości ludzkiej i religijnej : Międzynarodowa Konferencja Naukowa Z okazji 70 rocznicy śmierci ks. Mieczysława Kuznowicza S.J. założyciela Związku Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej w Krakowie (Kraków, 9-10 kwietnia 2015). – Kraków, 2010. – S. 42-43.

533. Kuzma J. Nauczyciele przyszłej szkoły / J. Kuzma. – Kraków, 2000. – 197 s.

534. Laska E. I. Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły / E. I. Laska. – Rzeszów : WURZ, 2007. – 341 s.

535. Lewowicki Tadeusz. Interdyscyplinarność pedagogiki – tradycja i współczesność, problemy i szanse / Tadeusz Lewowicki // Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny [V польсько-український форум] / pod redakcją Zofii Szaroy, Franciszka Szloska. – Kraków, 2011. – S. 17–31.

536. Mandl H. Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr- und Lern- Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung / Mandl H., Koop B., Dvorak S. – Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie, 2004. – P. 26–29.

537. Margolis E. The Hidden Curriculum in Higher Education / E. Margolis (Edit). – New York & London : Routledge, 2001. – 238 p.
538. Mensch G. Stalemate in Technology : Innovations Overcome the Depression / Gerchard Mensch. – Cambridge, Mass. : Ballinger Pub. Co., 1979. – 241 p.
539. Michelson W. M. Man and His Urban Environment : Sociological Approach / William M. Michelson. – London : Addison-Wesley, 1970. – 273 p.
540. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language / ed. Director : B. S. Cayne. – Danbury, 1992. – 1149 p.
541. Newman J. H. The Idea of a University / J. H. Newman. – Yale University Press, 1996. – 146 p.
542. Pachociński R. Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń / R. Pachociński. – Warszawa : IBE, 1999. – 204 s.
543. Perry N. Mentoring student teachers to support self-regulated learning / N. Perry, L. Phillips, L. Hutchinson // Elementary School Journal. – 2006. – № 106(3). – P. 237–254.
544. Skinner B. F. The Origins of Cognitive Thought / B. F. Skinner // American Psychologist. – 1989. – № 44. – P. 13–18.
545. Stokols D. Enhancing the resilience of human–environment systems: a socialecological perspective [Electronic resource] / Daniel Stokols, Raul Perez Lejano, John Hipp // Ecology and Society. – 2013. – № 18(1). – URL : <http://dx.doi.org/10.5751/ES-05301-180107>.
546. Synergetics of Cognition / Ed. by Haken H., Stadler M. – Berlin : Springer, 1990.
547. Teacher Training – Orientations – Professional Competencies : Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2000. – 235 p.
548. Villa A. Competences in the teaching and process [Electronic resource] / A. Villa, J. Gonzalez, E. Auzmendi, M. J. Bezanilla, J. P. Laka // Tuning General Brochure. English version. – 2007. – URL : <http://tuning.unideusto.org>

549. Ковальчук В. А. Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем / Ковальчук В. А. // Prosopon. Europejskie Studia Społeczno-HumanistyczneWydawca / Publisher : Instytut Studiów Międzynarodowych i Edukacji HUMANUM. – 2014. – № 7 (1). – С. 101–109.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для вчителів

Викладачі кафедри педагогіки проводять дослідження з проблеми створення і функціонування різних освітньо-виховних систем школи. Просимо Вас взяти участь у дослідженні і відповісти на ряд питань.

Ваш стаж роботи: _____ років

1. Виберіть, на Вашу думку, найбільш коректне і повне визначення освітньо-виховної системи школи:

А) освітньо-виховна система – це комплекс взаємозалежних компонентів, що розвиваються у часі і просторі: цілей, заради яких система створюється; спільної діяльності людей, що її реалізують; самих людей як суб'єктів цієї діяльності; освоєного ними середовища; відносин, що виникають між учасниками діяльності; керування, що забезпечує життєздатність і розвиток системи;

Б) освітньо-виховна система школи - це цілісне утворення, яке організується в процесі інтеграції основних компонентів освіти і виховання (мета, суб'єкти, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, розвивального та виховуючого середовища загальноосвітнього закладу;

В) освітньо-виховна система відбиває специфічний спосіб організації виховного процесу на рівні конкретної установи (організації);

Г) Ваш варіант

2. Виберіть, що є основою створення моделі освітньо-виховної системи:

А) мета та завдання, які визначають навчання і виховання школярів;

Б) модель випускника як очікуваний результат створення і функціонування моделі;

В) системоутворююча діяльність, яка об'єднує процеси навчання і виховання школярів (навчально-пізнавальна, природоохоронна, історико-краєзнавча та ін.);

Г) Ваш варіант

3. Виберіть обов'язкові складові, які повинні бути представлені в моделі освітньо-виховної системи школи:

А) мета та завдання;

Б) матеріальні ресурси;

- В) технології навчально-виховної діяльності;
 - Г) вчителі – суб'єкти діяльності;
 - Д) школярі – суб'єкти діяльності;
 - Е) батьки;
 - Є) громадськість (суб'єкти громадського самоуправління, шефи, позашкільні заклади та ін.);
 - Ж) підрозділи шкільного управління (методичні об'єднання, бібліотека та ін.);
 - З) засоби взаємодії учасників освітньо-виховного простору закладу;
 - К) інші складові _____
- вкажіть які.

4. Виберіть часові параметри функціонування освітньо-виховної системи школи:

- А) етап розробки _____ місяців або _____ років;
- Б) етап становлення _____ місяців або _____ років;
- В) етап реформування _____ місяців або _____ років;
- Г) етап реорганізації _____ місяців або _____ років.

5. Які, на Вашу думку, ознаки впливають на існування різних освітньо-виховних систем загальноосвітніх шкіл.

- А) підхід до організації навчання і виховання (гуманістичний, особистісно орієнтований, умовно авторитарний, ліберальний, декларативно-формальний та ін.);
 - Б) кадровий потенціал навчального закладу;
 - В) профільне спрямування навчального закладу;
 - Г) ініціативи та креативність керівництва закладу;
 - Д) місцезнаходження школи (тип поселення: село, селище, місто);
 - Е) етнічні особливості населення;
 - Є) культурний та економічний рівень життя батьків;
 - Ж) традиції школи;
 - З) наявність творчих ініціатив вчителів;
 - К) допомога та підтримка громадськості;
 - Л) Ваш варіант, який не вказано
-

6. Вкажіть, які на Вашу думку, чинники або фактори впливають на реформування і зміни в освітньо-виховній системі школи:

- А) накази та інструкції Міністерства освіти і науки України;
- Б) зміни регіональних особливостей в економіці і культурі;
- В) вимоги батьків;
- Г) індивідуальні та вікові особливості школярів;
- Д) зміни в розвитку суспільства;
- Е) потреби ринку праці;

- Є) наукові розробки та рекомендації в галузі освіти і виховання;
 - Ж) Ваш варіант, який не вказано
-

7) Успішна професійна діяльність вчителів у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх шкіл залежить від:

- А) педагогічного досвіду вчителя;
 - Б) необхідних знань про сутність, особливості та функціонування різних освітньо-виховних систем шкіл;
 - В) рівня професійної підготовки в вищому навчальному закладі до відповідного напрямку діяльності;
 - Г) бажання вчителя професійно вдосконалюватися;
 - Д) стимулювання і заохочення з боку керівництва;
 - Е) віковий ценз (молодші вчителі краще адаптуються до варіативності освітньо-виховної системи);
 - Є) Ваш варіант, який не вказано
-

8. Оцініть Ваш рівень знань про сучасні освітньо-виховні системи:

- А) обізнаний на високому рівні;
- Б) достатньо обізнаний;
- В) достатньо обізнаний, але бажаю поповнити свої знання;
- Г) недостатньо обізнаний і потребую значного розширення своїх знань;
- Д) недостатньо обізнаний і не вважаю за потребу в отриманні цих знань.

Дякуємо за розуміння і співпрацю. Ваші відповіді допоможуть у вивченні проблеми освітньо-виховних систем та розробки рекомендацій для професійної підготовки майбутніх учителів. Бажаємо успіхів!

Додаток Б

Анкета для студентів-випускників

Викладачі кафедри педагогіки проводять дослідження з проблеми підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності вчителя в різних освітньо-виховних системах школи.

Просимо Вас взяти участь у дослідженні і відповісти на ряд питань:

1. Виберіть, на Вашу думку, правильне визначення поняття «освітньо-виховна система»:

а) освітньо-виховна система – це комплекс взаємозалежних компонентів, що розвиваються у часі і просторі: цілей, заради яких система створюється; спільної діяльності людей, що її реалізують; самих людей як суб'єктів цієї діяльності; освоєного ними середовища; відносин, що виникають між учасниками діяльності; керування, що забезпечує життєздатність і розвиток системи;

б) освітньо-виховна система школи - це цілісне утворення, яке організується в процесі інтеграції основних компонентів освіти і виховання (мета, суб'єкти, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, розвивального та виховуючого середовища загальноосвітнього закладу;

в) освітньо-виховна система відбиває специфічний спосіб організації виховного процесу на рівні конкретної установи (організації);

г) Ваш варіант

2. Виберіть, що є основою створення моделі освітньо-виховної системи:

а) мета та завдання, які визначають навчання і виховання школярів;

б) модель випускника як очікуваний результат створення і функціонування моделі;

в) системоутворююча діяльність, яка об'єднує процеси навчання і виховання школярів (навчально-пізнавальна, природоохоронна, історико-краєзнавча та ін.);

г) Ваш варіант

3. Виберіть обов'язкові складові, які повинні бути представлені в моделі освітньо-виховної системи школи:

а) мета та завдання;

б) матеріальні ресурси;

в) технології навчально-виховної діяльності;

г) вчителі – суб'єкти діяльності;

д) школярі – суб'єкти діяльності;

- Е) батьки;
 - Є) громадськість (суб'єкти громадського самоуправління, шефи, позашкільні заклади та ін.);
 - Ж) підрозділи шкільного управління (методичні об'єднання, бібліотека та ін.);
 - З) засоби взаємодії учасників освітньо-виховного простору закладу;
 - К) інші складові _____
- вкажіть які.

4. Виберіть часові параметри функціонування освітньо-виховної системи школи:

- А) етап розробки _____ місяців або _____ років;
- Б) етап становлення _____ місяців або _____ років;
- В) етап реформування _____ місяців або _____ років;
- Г) етап реорганізації _____ місяців або _____ років.

5. Вкажіть, які на Вашу думку, чинники або фактори впливають на реформування і зміни в освітньо-виховній системі школи:

- А) накази та інструкції Міністерства освіти і науки України;
 - Б) зміни регіональних особливостей в економіці і культурі;
 - В) вимоги батьків;
 - Г) індивідуальні та вікові особливості школярів;
 - Д) зміни в розвитку суспільства;
 - Е) потреби ринку праці;
 - Є) наукові розробки та рекомендації в галузі освіти і виховання;
 - Ж) Ваш варіант, який не вказано
-

6. Які, на Вашу думку, ознаки впливають на існування різних освітньо-виховних систем загальноосвітніх шкіл.

- А) підхід до організації навчання і виховання (гуманістичний, особистісно орієнтований, умовно авторитарний, ліберальний, декларативно-формальний та ін.);
- Б) кадровий потенціал навчального закладу;
- В) профільне спрямування навчального закладу;
- Г) ініціативи та креативність керівництва закладу;
- Д) місцезнаходження школи (тип поселення: село, селище, місто);
- Е) етнічні особливості населення;
- Є) культурний та економічний рівень життя батьків;
- Ж) традиції школи;
- З) наявність творчих ініціатив вчителів;
- К) допомога та підтримка громадськості;
- Л) Ваш варіант, який не вказано

7) Успішна професійна діяльність вчителів у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх шкіл залежить від:

- А) педагогічного досвіду вчителя;
- Б) необхідних знань про сутність, особливості та функціонування різних освітньо-виховних систем шкіл;
- В) рівня професійної підготовки в вищому навчальному закладі до відповідного напрямку діяльності;
- Г) бажання вчителя професійно вдосконалюватися;
- Д) стимулювання і заохочення з боку керівництва;
- Е) віковий ценз (молодші вчителі краще адаптуються до варіативності освітньо-виховної системи);
- Є) Ваш варіант, який не вказано

8. Оцініть Ваш рівень знань про сучасні освітньо-виховні системи:

- А) обізнаний на високому рівні;
- Б) достатньо обізнаний;
- В) достатньо обізнаний, але бажаю поповнити свої знання;
- Г) недостатньо обізнаний і потребую значного розширення своїх знань;
- Д) недостатньо обізнаний і не вважаю за потребу в отриманні цих знань.

Дякуємо за розуміння і співпрацю. Ваші відповіді допоможуть у вивченні проблеми освітньо-виховних систем та розробки рекомендацій для професійної підготовки майбутніх учителів. Бажаємо успіхів!

Додаток В

Професійна компетентність вчителя:

Оціночна шкала №1. Науково-теоретична компетентність

№ п / п	Показники	Рівні компетентності			
		Почат кови й (1- 3 бали)	Сере дній (4-6 балів)	Дост атні й (7-9 балів в)	Висо кий (10- 12 балів в)
1.	Знання загальних теоретичних основ педагогічної науки в контексті викладання профільного предмету.				
2.	Знання історії розвитку педагогічної науки і сучасних її досягнень.				
3.	Розуміння стратегії розвитку освіти і виховання на сучасному етапі відповідно основних європейських стандартів.				
4.	Знання змісту освіти у контексті навчального предмета.				
5.	Знання змісту Державного стандарту базової і повної середньої освіти з фахового предмету.				
6.	Знання змісту основних державних документів, які характеризують сутність, напрями, основні вимоги до розвитку, рівня якості освіти і виховання підростаючого покоління.				
7.	Знання основних документів міських та регіональних органів управління освіти, які визначають зміст роботи та напрями удосконалення рівня якості освіти і виховання підростаючого покоління.				
8.	Знання методологічних та теоретичних основ управління в системі освіти та виховання.				
9.	Знання загальних основ методики організації виховної роботи та навчально-пізнавальної діяльності школярів..				
10.	Знання і вміння здійснювати науково-педагогічні дослідження в межах професійної діяльності.				

Оціночна шкала №2. Соціальна компетентність

№ п / п	Показники	Рівні компетентності			
		Почат кови й (1- 3 бали)	Сере дній (4-6 балів)	Дост атн й (7-9 балів в)	Висок ий (10- 12 балів)
1.	Знання про роль і функції особистості як члена суспільства, його права та обов'язки.				
2.	Уміння співпрацювати із представниками різних соціальних груп відповідно до професійних обов'язків (молодіжні неформальні об'єднання, пенсіонери та ін).				
3.	Вміння стимулювати учнів до самостійного прийняття тактичних та стратегічних рішень: як навчатися, чому навчатися, який шлях у житті обрати.				
4.	Вміння вчити учнів аналізувати механізми функціонування				

	соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів, відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників.				
5.	Вміння вчити учнів продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими.				
6.	Вміння аналізувати та конструктивно розв'язувати педагогічні задачі, конфлікти, досягати консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання.				
7.	Вміння вчити учнів спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій.				
8.	Вміння вчити учнів враховувати історичний та соціальний досвід попередніх поколінь, досліджувати суспільні проблеми, прогнозувати тенденції суспільного життя, робити відповідальний вибір способу їх розв'язання у процесі навчання, в особистому та суспільному житті.				
9.	Вміння вчити учнів реалізовувати та захищати свої права, інтереси в умовах громадянського суспільства та застосовувати стратегії поведінки, спрямовані на зміцнення української держави.				
10.	Вміння застосовувати різні педагогічні методи для стимулювання в учнів накопичення соціального досвіду, формування позитивних навичок поведінки, розвитку ініціативи.				

Оціночна шкала №3 Полікультурна компетентність

№ п / п	Показники	Рівні компетентності			
		Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1.	Знання та уміння толерантної поведінки та конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між людьми відповідно своїх професійних обов'язків.				
2.	Знання і вміння поважного ставлення до інших народів, їх історії, культури, традицій, мови, прагнення до взаємодопомоги.				
3.	Вміння вчити учнів аналізувати й оцінювати найважливіші				

	досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства.				
4.	Вміння стимулювати учнів до вивчення рідної та іноземних мов, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, використовувати народознавчий матеріал при вивченні різних історичних епох.				
5.	Вміння застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розробки й реалізації стратегій і моделей власної поведінки.				
6.	Вміння вчити учнів опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації.				
7.	Вміння використовувати між предметні зв'язки для формування в учнів цілісного уявлення про історичний, економічний, політичний, соціальний та духовний розвиток вітчизняного та всесвітнього людського суспільства.				
8.	Знання та вміння проводити позакласні заходи, тижні історії, вечори на основі використання матеріалів культурологічного характеру, найкращих надбань вітчизняної та всесвітньої культури.				
9.	Вміння вчити учнів любити свій народ, бути йому відданим, продовжувати збагачувати загальнолюдські та національні морально-духовні цінності.				
10.	Знання та вміння розкривати значимість вивчення вітчизняної історії в контексті розвитку України як європейської держави.				

Оціночна шкала №4 Комунікативна компетентність

№ п / п	Показники	Рівні компетентності			
		Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1.	Знання та уміння здійснювати комунікацію, вибирати педагогічно доцільні доброзичливі форми спілкування в системі відношень «вчитель-учень», «вчитель-вчитель», «вчитель-батьки».				
2.	Знання та уміння здійснювати самостійно визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно				

	від ситуації, вміння емоційно налаштуватися на спілкування з іншими людьми.				
3.	Знання та уміння монологічного, діалогічного та писемного мовлення відповідно професійної діяльності.				
4.	Вміння вчити учнів пояснювати свою поведінку, вчинки, а також поведінку і вчинки інших людей.				
5.	Вміння ефективно спілкуватись, взаємодіяти і співпрацювати з окремими особами, різними соціальними групами, застосовувати демократичні технології прийняття колективних рішень, враховуючи власні інтереси і потреби інших.				
6.	Знання та вміння забезпечувати розвиток монологічного мовлення учнів через проведення усного опитування: аналізу і самоаналізу відповіді; учнівських повідомлень, доповідей; захистів творчих робіт, проєктів, рефератів; розв'язання проблеми.				
7.	Знання та вміння розвивати діалогічне мовлення учнів через проведення: бесід, диспутів, семінарів, конференцій; обговорення проблеми, мозкового штурму; дидактичних ігор комунікативного характеру.				
8.	Знання та вміння розвивати писемне мовлення учнів через написання: повідомлень, рефератів, письмових рецензій, конкурсних робіт.				
9.	Знання та вміння дотримання норм сучасної літературної мови, вимог використання наукового лексикону; культури спілкування.				
10.	Знання та вміння педагогічної техніки (володіти своїм тілом, мімікою, жестами, голосом для ефективного реалізації обраних методів і прийомів навчально-виховної роботи).				
1.					

Оціночна шкала №5 Інформаційно-технологічна компетентність

№ п / п	Показники	Рівні компетентності			
		Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1.	Знання та практичне володіння методами формування в учнів загально-навчальних умінь опрацьовувати інформацію: аналізувати, синтезувати, класифікувати, порівнювати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо.				

2.	Знання та практичне володіння методами роботи з комп'ютерною технікою на уроках та під час проведення позакласних заходів з історії та правознавства.				
3.	Уміння залучати учнів до самостійної пізнавальної діяльності, вміння самостійно здобувати знання, вести пошуково-дослідницьку роботу.				
4.	Знання та практичне володіння методами стимулювання учнів знаходити, аналізувати, систематизувати, оцінювати та використовувати інформацію різних джерел (підручника, довідкової літератури, архівних джерел) щодо життя суспільства і людини в ньому.				
5.	Знання та практичне володіння методами навчання учнів застосовувати інформаційно-комунікаційні технології при вивченні історії та в повсякденному житті: використання навчальних програм з історії, програм-репетиторів; використання контролюючих програм; використання можливостей Інтернету в процесі опрацювання питань з вітчизняної та всесвітньої історії.				
6.	Знання та вміння вчити учнів будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів інформаційних комп'ютерних технологій.				
7.	Знання та вміння розвивати в учнів складання схем, хронологічних таблиць, алгоритмів, малюнків та ін.				
8.	Вміння вчити учнів критично оцінювати інформацію, отриману із різних джерел, що характеризують одні і ті самі події, факти, явища, процеси, діяльність історичних постатей.				
9.	Вміння ведення шкільної документації в електронному варіанті.				
10.	Вміння розробки методичного електронного забезпечення дистанційної освіти.				

Оціночна шкала №6. Компетентність самоосвіти та саморозвитку

№ п / п	Показники	Рівні компетентності			
		Почат кови й (1- 3 бали)	Серед ній (4-6 балів)	Дост атн ий (7- 9 бал ів)	Висок ий (10- 12 балів)
1.	Знання самого себе, власних сильних і слабких сторін особистості.				
2.	Знання та уміння використовувати методи самовиховання, самовдосконалення.				

3.	Знання та вміння створювати умови, які б спонукали учнів до розвитку в них прагнення до самовиховання, самовдосконалення.				
4.	Знання та організаційні уміння визначати мету власної діяльності та планування роботи для її реалізації.				
5.	Знання та вміння розвивати в учнів загальнонавчальні уміння (визначення цілей, планування, виконання, аналіз, рефлексія, самооцінка навчально-пізнавальної діяльності) як умови раціональної організації їх самоосвітньої діяльності.				
6.	Знання та вміння формувати в учнів необхідні навички мислительних операцій та дій.				
7.	Вміння стимулювати учнів до самопізнання, з метою визначення напрямів саморозвитку та самовдосконалення.				
8.	Вміння вчити учнів використовувати необхідні методи самоосвіти та самовиховання.				
9.	Вміння розвивати пізнавальні інтереси до навчання та самоосвіти учнів як провідної умови ефективної реалізації навчально-виховного процесу.				
10.	Знання та уміння дослідницької роботи при теоретичному та практичному вивченні історії.				

Оціночна шкала №7. Компетентність продуктивної творчої діяльності

№ п / п	Показники	Рівні компетентності			
		Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1.	Знання та практичне володіння методами організації та здійснення науково-дослідницької діяльності.				
2.	Знання і вміння використовувати диференційовані творчі завдання для учнів різного рівня навчальних досягнень.				
3.	Уміння використовувати нетрадиційні домашні завдання.				
4.	Знання та практичне володіння методами проведення нестандартних форм навчання учнів.				
5.	Знання та практичне володіння методами стимулювання учнів до самостійного складання кросвордів, хронологічних таблиць, карт,				

	тестів, питань з різних тем при вивченні історії.				
6.	Знання та практичне володіння методами залучення учнів до створення та реалізації творчих завдань та проектів.				
7.	Вміння організовувати різні творчі конкурси, направлені на підвищення рівня педагогічної та фахової майстерності.				
8.	Знання і вміння представляти результати науково-дослідної та пошукової діяльності у презентаціях, публікаціях, виступах.				
9.	Знання та вміння проводити різноманітну позакласну роботу з історії та активно залучати до неї учнів.				
10.	Знання та уміння розв'язувати стандартні і нестандартні педагогічні задачі.				
1.					

Оціночна шкала №8. Методична компетентність

№ п / п	Показники	Рівні компетентності			
		Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1.	Знання методики викладання фахового предмету.				
2.	Вміння практичного володіння сучасними традиційними та інтерактивними методами, формами та прийомами навчання і виховання школярів.				
3.	Знання і вміння практичного володіння методами диференційованої роботи із учнями різних груп.				
4.	Знання і уміння практичного володіння методами роботи зі слабо встигаючими та обдарованими учнями.				
5.	Знання та практичне володіння методами особистісно орієнтованого підходу на підставі психофізичних та індивідуально-особистісних якостей. Володіння методами вивчення розвитку особистості.				
6.	Знання та практичне володіння методами діагностики, аналізу, планування та прогнозування результату педагогічної діяльності.				
7.	Знання та практичне володіння методами самостійної та самоосвітньої роботи учнів.				
8.	Знання та уміння розробляти та застосовувати педагогічну технологію і оцінювати її ефективність.				
9.	Знання та практичне володіння методами контролю та оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності школярів.				
10.	Знання та практичне володіння методами дистанційного навчання.				

Оціночна шкала №9. Особистісна компетентність

№		Рівні компетентності
---	--	----------------------

п / п	Ступінь розвиненості професійно-спрямованих якостей	Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1.	Любов до дітей.				
2.	Чесність, совісність, об'єктивність.				
3.	Тактовність.				
4.	Витримка, стриманість, терпеливість.				
5.	Організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом.				
6.	Всебічний розвиток.				
7.	Принциповість і вимогливість.				
8.	Оптимізм, любов до життя.				
9.	Чуйність, гуманне ставлення до людей.				
10.	Творчий склад мислення.				

Додаток Г

Таблиця Г.1

**Змістово-структурна характеристика педагогічно-спеціалізованої
компетентності вчителя роботи в умовах варіативності освітньо-
виховних систем**

Спеціальні компетенції	Змістова характеристика
<p><i>Мотиваційно-ціннісна компетенція</i> (узгодженість професійних та особистісних інтересів, суспільно значима спрямованість в організації навчання і виховання школярів, позитивна мотивації навчально-пізнавальної та професійно орієнтованої діяльності; гуманістичні цінності у здійсненні професійної діяльності)</p>	<p>Сформованість у майбутніх учителів професійних і особистих інтересів та потреб, позитивної мотивації у виборі професійної діяльності, ціннісних орієнтацій навчання, пов'язаних з розумінням особливостей майбутньої професійної діяльності в різних освітньо-виховних системах, осмислення ролі і призначення вчителя в суспільстві, уміння вибирати цільові і змістові установки своїх дій і вчинків для формування власної професійної стратегії і вдосконалення своїх професійних якостей.</p>
<p><i>Предметна компетенція</i> (глибокі знання та розвинені уміння з фундаментальних і спеціальних педагогічних дисциплін)</p>	<p>Сформованість теоретичних знань про концепцію освітньо-виховних систем (сутність освітньо-виховної системи, розуміння її особливостей, етапів розвитку, умов функціонування, типології), методичних знань про особливості професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, специфіку освітньо-виховного середовища конкретного навчального закладу, його особливостей, знань про цінності, які визначають розуміння значимості професійної діяльності вчителя, його ролі у навчанні і вихованні особистості, у створенні умов для її розвитку, саморозвитку і вдосконалення.</p>

Продовження таблиці Г. 1.

<p><i>Технологічна компетенція</i> (Професійні уміння здійснювати педагогічну діяльність (аналітичні, прогностичні, організаційні, комунікативні, конструктивні) <i>Інформаційно-дослідницька компетенція</i> (самостійний пошук, обробка та представлення наукової інформації, проведення науково-педагогічної дослідницької роботи зі школярами)</p>	<p>Наявність комплексу професійних умінь (аналітичними, прогностичними, організаційними, комунікативними, конструктивними), необхідних для реалізації особистісної професійної стратегії в умовах конкретного навчального закладу з урахуванням специфіки його освітньо-виховної системи; сформованість умінь здійснювати науково-дослідницьку діяльність та розвивати свої професійні здібності, займатися професійним та особистим саморозвитком і вдосконаленням.</p>
<p><i>Компетенція самопізнання і самооцінки</i> (знання про власну особистість, способи пізнання; наявність адекватної самооцінки, професійної впевненості та самоконтролю і самоорганізації, здатність до саморозвитку)</p>	<p>Сформованість знань і умінь самоактуалізації, самоконтролю і самооцінки організації і здійснення професійної діяльності та її результатів в умовах різної за типологією освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу, здатності до самонавчання в професійному і особистому вдосконаленні.</p>

Додаток Д

Додаток Д.1

Таблиця Д. 1.

Змістова структура необхідних знань педагогічно спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем (предметна компетенція)

Групи знань	Характеристика
Категорії і поняття	Визначення понять: «педагогічна система», «освітньо-виховна система», «типологія освітньо-виховних систем», «освітньо-виховне середовище навчального закладу», «модель школи майбутнього», «педагогічно-професійна компетентність вчителя», «педагогічно спеціалізована компетентність вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем»
Сутність та властивості освітньо-виховної системи навчального закладу	Сутнісна характеристика «освітньо-виховної системи»: ознаки, структура, педагогічні умови функціонування та етапи розвитку. Історія становлення та розвитку освітньо-виховних систем у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці і практиці.
Типологія освітньо-виховних систем	Сутнісна характеристика освітньо-виховних систем різного типу і виду, педагогічні умови та особливості їх функціонування.
Розробка та реалізація професійної стратегії	Поняття про життєві та професійні стратегії особистості. Проектування професійної стратегії. Вплив різних освітньо-виховних систем на реалізацію професійної стратегії вчителя.
Методичний інструментарій педагогічної діяльності вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем	Знання про методи, форми, прийоми і засоби викладацької, виховної і дослідницької професійної діяльності вчителя в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу.

Додаток Д.2

Таблиця Д. 2.

**Змістова структура необхідних груп умінь педагогічно
спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати
професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем**

Групи умінь	Характеристика
1.Гностичні уміння	<p>1.1 Вивчати і аналізувати педагогічні явища, події, факти і співвідносити їх з особливостями освітньо-виховної системи навчального закладу,</p> <p>1.2 виділяти і формулювати провідні цілі професійної діяльності в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу,</p> <p>1.3 аналізувати психолого-педагогічну, соціальну та методичну літературу для створення власної стратегії педагогічної діяльності в умовах конкретного навчального закладу,</p> <p>1.4 відбирати необхідну інформацію для професійного саморозвитку</p> <p>1.5 вчити учнів визначати власні інтереси, нахили, здібності з метою саморозвитку та формування стратегії особистісного зростання.</p>
2.Аналітичні уміння	<p>2.1 Здійснювати системний аналіз структури, визначати особливості функціонування освітньо-виховної системи навчального закладу,</p> <p>2.2 визначати тип і вид освітньо-виховної системи навчального закладу, адекватно сприймати і критично оцінювати позитивні і негативні сторони в її організації і функціонуванні;</p> <p>2.3 аналізувати причини виникнення, протиріччя і проблематику педагогічних ситуацій, що виникають в умовах взаємодії вчителя з учасниками навчально-виховного процесу;</p> <p>2.4 оцінювати результати власної педагогічної діяльності та діяльності колег в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу, визначати позитивні сторони та недоліки;</p> <p>2.5 вчити учнів аналізувати об'єкти, процеси, події власного життя та життя оточуючих; робити висновки і визначати перспективи розвитку, сприятливого для особистості в її мікро і макро оточенні.</p>

Продовження таблиці Д. 2.

3.Конструктивні уміння	<p>3.1 Усвідомлено і самостійно приймати рішення у ситуаціях, що виникають у професійній діяльності вчителя;</p> <p>3.2 вибирати власну професійну позицію, стратегію педагогічної діяльності відповідно специфіки і особливостей освітньо-виховної системи навчального закладу,</p> <p>3.3 планувати та проводити викладацьку, виховну і дослідницьку діяльність в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу на основі творчого підходу;</p> <p>3.4 брати відповідальність за процес і результати власної професійної діяльності;</p> <p>3.5 вчити учнів вибирати, приймати і реалізовувати стратегію особистісного зростання і самореалізації.</p>
4.Комунікативні уміння	<p>4.1 Уміння слухати і чути іншого, грамотно висловлювати свою думку,</p> <p>4.2 керувати і коригувати свою поведінку в процесі спілкування,</p> <p>4.3 встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями, батьками, педагогами, іншими людьми у процесі професійної діяльності і у життєвих ситуаціях;</p> <p>4.4. розв'язувати конфліктні і не конфліктні ситуації у процесі взаємодії з різними учасниками навчально-виховного процесу;</p> <p>4.5 вчити учнів встановлювати доброзичливі стосунки з людьми, формувати уміння розв'язувати різні життєві ситуації на засадах гуманності і толерантності</p>
5. Проективні уміння	<p>5.1 Аналізувати підручники, посібники, дидактичні матеріали, методичну літературу для цілей проектування цілісного навчально-виховного процесу в освітньо-виховній системі навчального закладу,</p> <p>5.2 на основі аналізу досягнутих результатів прогнозувати перспективи професійного розвитку в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу;</p> <p>5.3 розробляти і реалізовувати власні педагогічні проекти на основі особливостей освітньо-виховної системи навчального закладу;</p> <p>5.4 моделювати можливі педагогічні ситуації, варіанти взаємодії з учнями, їх батьками і вчителями-предметниками та методи виховного впливу з метою їх вирішення;</p> <p>5.5 вчити учнів проектувати на основі індивідуальних особливостей стратегію особистого та професійного саморозвитку і самореалізації.</p>

Продовження таблиці Д. 2.

6.Дослідницькі уміння	<p>6.1 здійснювати пошук, аналіз і обробку інформації, отриманої із різних джерел (наукових видань, періодики, інтернет-ресурсів);</p> <p>6.2 визначати і розробляти наукові проекти (учнівські, професійні) в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу;</p> <p>6.3 використовувати евристичний пошук і методи науково-педагогічного дослідження,</p> <p>6.4 проводити аналіз власного досвіду наукових досліджень та досвіду інших учителів;</p> <p>6.5 вчити учнів розробляти і реалізовувати наукові проекти, здійснювати аналіз отриманих результатів.</p>
-----------------------	--

Додаток Ж

Таблиця Ж. 1.

Критерії, показники та методики вимірювання складових педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Складові педагогічно-спеціалізованої компетентності	Критерії	Показники	Діагностичний інструментарій
<i>Мотиваційно-ціннісна компетенція</i> (узгодженість професійних та особистісних інтересів, суспільно значима спрямованість в організації навчання і виховання школярів, позитивна мотивація навчально-пізнавальної та професійно орієнтованої діяльності; гуманістичні цінності у здійсненні професійної діяльності)	<i>Ціннісно-орієнтаційний</i> (рівень сформованості професійно важливих цінностей, інтересів й мотивів до професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем)	<i>Усвідомлення</i> цінності педагогічної професії, гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу, <i>здатність</i> вибору власної позиції та стратегії педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу; <i>наявність</i> мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності	Методика К.Томаса (адаптований варіант Н.В.Гришиної); методика на визначення структури направленості педагога (В.А.Семиченко); методика вивчення ціннісних орієнтацій (за І.Г.Сеніним); методика самооцінки та оцінки професійно-педагогічної мотивації (адаптована М.П.Фетискіним)
<i>Предметна компетенція</i> (інтегровані знання про освітньо-виховні системи навчальних закладів та особливості роботи вчителя в умовах їх варіативності)	<i>Інформаційно-змістовий</i> (рівень сформованості необхідних знань для роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем)	<i>Системність, цілісність</i> теоретичних знань з основних положень концепції освітньо-виховних систем їх міждисциплінарна спрямованість; <i>обізнаність</i> зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем	Авторська анкета «Професійні знання майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем», педагогічний твір-роздум «Школа, в яку я віддав би навчатися свою дитину»; тестові завдання; розв'язання педагогічних задач

Продовження таблиці Ж. 1.

<i>Технологічна компетенція</i> (професійні уміння здійснювати педагогічну діяльність (аналітичні, прогностичні, організаційні, комунікативні, конструктивні)	<i>Діяльнісний</i> (рівень сформованості професійних умінь здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем)	<i>Комплексність і системність</i> умінь визначати педагогічно доцільний зміст, форми і методи педагогічної взаємодії в умовах різних освітньо-виховних систем; <i>наявність</i> умінь розробляти і реалізовувати професійну стратегію в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу, и відповідно змін і коректив її функціонування	Авторська анкета «Професійні уміння майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем», навчальний проект «Модель сучасної школи»; діагностика стратегій досягнення цілей; діагностика комунікативних й організаторських нахилів (КОН-2); питальник К.Роджерса для визначення адаптованості/дезадаптованості
<i>Інформаційно-дослідницька компетенція</i> (самостійний пошук, обробка та представлення наукової інформації, проведення науково-педагогічної дослідницької роботи зі школярами)	<i>Науково-пошуковий</i> (рівень сформованості знань і умінь здійснювати наукове дослідження специфіки освітньо-виховної системи навчального закладу; розробка та реалізація програми наукових пошуків у роботі зі школярами в цих умовах)	<i>Комплексність</i> знань й умінь майбутніх учителів здійснювати наукове вивчення освітньо-виховних систем навчальних закладів; <i>продуктивність</i> умінь розробляти та реалізовувати програми наукового пошуку в умовах варіативності освітньо-виховних систем.	Оцінка продуктів діяльності студентів (виконання та представлення результатів мікродослідження); створення презентації «Освітньо-виховна система конкретного навчального закладу»
<i>Компетенція самопізнання і самооцінки</i> (знання про власну особистість, способи пізнання; наявність адекватної самооцінки, професійної впевненості та самоконтролю і самоорганізації, здатність до саморозвитку)	<i>Особистісний</i> (рівень сформованості професійно важливих знань про власну особистість, умінь самоорганізації, навиків саморозвитку й самовдосконалення)	<i>Системність</i> знань про особистісний розвиток професійно важливих якостей, сформованість спрямованості на самовдосконалення, <i>наявність</i> умінь та навичок адаптації до умов різних освітньо-виховних систем.	Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (за Л.М.Бережновим) та складання карти педагогічної оцінки й самооцінки рівня готовності до професійно-педагогічного саморозвитку; методика на визначення структури направленості педагога (В.А.Семиченко); питальник К.Роджерса для визначення адаптованості/дезадаптованості особистості

Додаток 3.

Таблиця 3. 1.

Рівні сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем

Рівень сформованості	Характеристика рівня за критеріями (спеціальними компетенціями)
Низький рівень (репродуктивний)	<p><i>розуміння</i> майбутнім студентом цінності педагогічної професії без остаточного визначення для власної життєвої позиції, <i>визнання</i> значимості суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу, але відсутністю умінь вибору власної позиції та стратегії педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу, <i>недооцінювання</i> значимості професійної підготовки компетентного майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем; <i>низьким рівнем</i> мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності; <i>посередньою</i> обізнаністю майбутніх учителів з основними положеннями теорії освітньо-виховних систем, зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем; <i>відсутністю</i> умінь визначати і реалізовувати педагогічно доцільний зміст, форми і методи педагогічної взаємодії в умовах різних освітньо-виховних систем, <i>нездатністю</i> здійснювати рефлексію цієї взаємодії, аналізувати і проектувати професійну діяльність відповідно змін і коректив функціонування конкретної освітньо-виховної системи, орієнтування лише на вирішення проблем загально-фахового характеру.</p>

Продовження таблиці 3. 1.

Середній рівень (адаптивний)	<p><i>розуміння цінності педагогічної професії без остаточного визначення для власної життєвої позиції; визнання значимості суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу, але не сформованістю умінь вибору власної позиції та стратегії педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу, недооцінення значимості професійної підготовки компетентного майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем; низький рівень мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності; посередня обізнаність майбутніх учителів з основними положеннями теорії освітньо-виховних систем, зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем; недостатньою сформована система умінь визначати і реалізовувати педагогічно доцільний зміст, форми і методи педагогічної взаємодії в умовах різних освітньо-виховних систем, керування лише стандартним варіантами вирішення педагогічних завдань, нездатність здійснювати рефлексію цієї взаємодії, аналізувати і проектувати професійну діяльність відповідно змін і коректив функціонування конкретної освітньо-виховної системи, здійснювати педагогічний моніторинг освітньо-виховної системи школи.</i></p>
------------------------------	--

Продовження таблиці 3. 1.

Достатній рівень (конструктивний)	<p><i>розуміння і прийняття</i> майбутнім вчителем цінності педагогічної професії, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу як власної професійної позиції; <i>орієнтування</i> у виборі різних положень та стратегій педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу, але з деякими труднощами у виборі власної; <i>наявність</i> у майбутнього вчителя переважно позитивних мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності; <i>достатню обізнаність</i> з основними положеннями теорії освітньо-виховних систем, зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем; <i>наявність умінь</i> визначати і реалізовувати педагогічно доцільний зміст, форми і методи педагогічної взаємодії в умовах різних освітньо-виховних систем, здійснювати рефлексію цієї взаємодії, аналізувати і проектувати професійну діяльність відповідно змін і коректив функціонування конкретної освітньо-виховної системи, керуючись стандартними варіантами з окремим використанням власних, творчих розробок; здійснювати педагогічний моніторинг освітньо-виховної системи школи.</p>
Високий рівень (творчий)	<p>здатність здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем і виявляє <i>визнання і прийняття</i> ним цінності педагогічної професії, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу як основи професійної спрямованості майбутнього фахівця; <i>здатність</i> вибору власної позиції та стратегії педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу із застосуванням творчого підходу; <i>наявність</i> у майбутнього вчителя мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності; <i>глибоку обізнаність</i> з основними положеннями теорії освітньо-виховних систем, зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем; <i>наявність умінь</i> визначати і реалізовувати педагогічно доцільний зміст,</p>

	форми і методи педагогічної взаємодії в умовах різних освітньо-виховних систем; <i>здійснювати</i> рефлексію цієї взаємодії, <i>грунтовно</i> аналізувати і проектувати професійну діяльність відповідно змін і коректив функціонування конкретної освітньо-виховної системи на основі творчого підходу, <i>здійснювати</i> педагогічний моніторинг освітньо-виховної системи школи.
--	--

Додаток И

Додаток И.1

Самооцінка професійно-педагогічної мотивації (методика адаптована М.П. Фетіскінним) [481, с.78-79]

Призначення. Дана методика дозволяє визначити, на якому рівні мотивації знаходиться досліджуваний. А саме: чи має місце байдужість, або епізодична поверхова цікавість, або зацікавленість, чи розвивається допитливість, або складається функціональний інтерес, або досягається вершина – професійна потреба свідомо вивчати педагогіку і опановувати основами педагогічної майстерності.

Інструкція. Оцініть, будь ласка, наведені нижче твердження. Вам необхідно обвести букву, відповідну вашій відповіді. Якщо ви завжди робите те, що написано в твердженні, то обведіть букву «З», якщо ви робите так не завжди, але часто, то обведіть букву «Ч», якщо ви вважаєте доцільним відповісти «не дуже часто», то обведіть літери «НДЧ», і, нарешті, якщо ви цього не робите ніколи, то обведіть букву «Н».

Вам варто перевірити себе, так як перший крок до мудрості – це пізнання самого себе.

Бланк відповідей

		«З» завжди	«Ч» часто	«НДЧ» не дуже часто	«Р» рідко	«Н» ніколи
А	Люблю слухати лекції (розповіді) про роботу вчителів.					
Б	Чекаю з нетерпінням «дня школи», ситуацій спілкування з однолітками та педагогами, коли можна активно вчитися, працювати в шкільних умовах.					
В	Вважаю, що лекції з педагогіки містять вельми простий матеріал, їх можна і не переписувати, на семінарах намагаюся не виступати					
Г	Зупиняюся і читаю матеріал, поданий у шкільному методичному куточку, тільки тоді, коли отримую завдання від викладача, особливого інтересу матеріал у мене не викликає					

Д	Купую по можливості книги і брошури про педагогічний досвід, з психології.					
Е	Звертаю увагу на педагогічні ситуації тільки тоді, коли в них є цікаві конфлікти, інтригуючі факти.					
Ж	Роблю закладки та поширюю посилання у соц.мережах на статті про цікаві факти та ситуації у роботі вчителів і школи, про проблеми сучасної молоді.					
З	Читаю «Вчительську газету», інші педагогічні газети, журнали, книги; збираю власну бібліотечку з них.					
І	Читаю тільки уривки (вибірково) зі статей про педагогічний досвід; на придбання педагогічної літератури час і кошти не витрачаю					
К	Спостерігаю за досвідом роботи досвідчених педагогів тільки по потребі, для виконання педагогічних завдань.					
Л	Охоче беру участь в аналізі ситуацій, що виникають у школі; запам'ятовую цікаві методи розв'язання для майбутньої діяльності.					
М	Беру участь в організаційних бесідах з учителями тільки тоді, коли вимагає керівник педпрактики.					
Н	Шукаю матеріал, що висвітлює інноваційні процеси в освітніх установах, в сферах інформаційних послуг					
О	Люблю працювати з педагогічною та психологічною літературою в читальному залі, в бібліотеці, вдома у вільний час, люблю вирішувати педагогічні завдання.					
П	До семінарських і практичних занять роблю насамперед те, за					

	що треба відзвітувати (що перевірятимуть).					
Р	Обкладинку педагогічного реферату намагаюся оформити красиво (принаймні акуратно), так як вважаю, що це показує мою старанність, моє обличчя.					
С	Погоджуюся виступати на педагогічному гуртку, на конференції.					
Т	Проявляю цікавість у роботі з моїми товаришами по групі, які мають труднощі у навчанні.					

Обробка та інтерпретація результатів

Відповідь «завжди» оцінюється 5 балами, відповідь «часто» – 4 балами, відповідь «не дуже часто» – 3 балами, відповідь «рідко» – 2 балами, відповідь «ніколи» – 1 балом.

Ключ до визначення професійно-педагогічної мотивації (ППМ):

Б + З + О = професійна потреба; Д + Л + С = функціональний інтерес;

А + Ж + Н = розвивається допитливість; Г + К + Р = показна зацікавленість; Е + М + Т = епізодичне цікавість; В + І + П = байдуже ставлення.

Оцінка рівнів ППМ;

11 і більше балів - високий рівень ППМ;

10-6 - середній рівень ППМ;

5 і менше - низький рівень ППМ.

Додаток И.2

Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (за Л. Бережновим) [481, с.286–288]

Призначення. Відомо, що саморозвиток характеризується прагненням розвиватися, наявністю якостей особистості, що сприяють саморозвитку, і можливостей реалізації себе в професійній діяльності. Тест «Рефлексія на саморозвиток» включає 18 питань і по три передбачуваних відповіді на кожне. Однозначно вибрані відповіді дозволяють визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку своїх якостей, що сприяють саморозвитку, оцінку можливостей реалізації себе в професійній діяльності (в даному випадку оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації).

Інструкція. Необхідно дати відповідь на всі 18 запитань, вибираючи тільки одну із запропонованих варіантів відповіді.

Для цього після кожного питання потрібно обвести букву *а*, *б* чи *в*.

Опитувальник

1. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить.
 - а) цілеспрямований;
 - б) працьовитий;
 - в) дисциплінований.
2. За що вас цінують колеги?
 - а) за те, що я відповідальний;
 - б) за те, що відстоюю свою позицію і не міняю рішень;
 - в) за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник.
3. Як ви ставитеся до ідеї педагогічної підтримки?
 - а) думаю, що це марна трата часу;
 - б) глибоко не вникав у проблему;
 - в) позитивно, активно включаються в проект.
4. Що вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися?
 - а) недостатньо часу;
 - б) немає необхідної літератури й умов;

в) не вистачає сили волі та наполегливості.

5. Які особисто ваші типові утруднення в здійсненні педагогічної підтримки?

а) не ставив перед собою завдання аналізувати труднощі;

б) маючи великий досвід, утруднень не відчуваю; в) точно не знаю.

6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить.

а) вимогливий;

б) наполегливий;

в) поблажливий.

7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить.

а) рішучий;

б) кмітливий;

в) допитливий,

8. Яка ваша позиція в проекті педагогічної підтримки?

а) генератор ідей;

б) критик;

в) організатор.

9. На основі порівняльної самооцінки виберіть, які якості у вас розвинені більшою мірою:

а) сила волі;

б) завзятість;

в) обов'язковість.

10. Що ви найчастіше робите, коли у вас з'являється вільний час?

а) займаюся улюбленою справою;

б) читаю;

в) проводжу час з друзями.

11. Яка з наведених нижче сфер для вас останнім часом представляє пізнавальний інтерес?

а) методичні знання;

б) теоретичні знання;

а) інноваційна педагогічна діяльність.

12. У чому ви могли б себе максимально реалізувати?

а) якби працював так, як і колись;

б) вважаю, що в новому проекті педагогічної підтримки; в) не знаю.

13. Яким вас найчастіше вважають ваші друзі? а) справедливим;

б) доброзичливим; в) чуйним.

14. Який з трьох принципів вам ближче всього і якого ви дотримуетесь найчастіше?

а) жити треба так, щоб не було боляче за безцільно прожиті роки;

б) в житті завжди є місце самовдосконаленню;

в) насолода життям у творчості.

15. Хто найближче до вашого ідеалу?

- а) людина сильна духом і міцної волі;
- б) людина творча, багато знає і вміє;
- в) людина незалежна і впевнений у собі.

16. Чи вдасться вам у професійному плані домогтися того, про що ви мрієте?

- а) думаю, що так;
- б) швидше за все так; в) як пощастить.

17. Що вас більше приваблює в проекті педагогічної підтримки?

- а) те, що більшість вчителів схвалюють ідею педагогічної підтримки;
- б) не знаю ще;
- в) нові можливості викладацької діяльності і перспектива самореалізація.

18. Уявіть, що ви стали мільярдером. Що б ви хотіли?

- а) подорожував би по всьому світу;
- б) побудував би приватну школу і займався улюбленою справою;
- в) поліпшив би свої побутові умови і жив у своє задоволення.

Обробка результатів

1. За результатами тестування визначається рівень прагнення до саморозвитку. Відповіді на питання тесту оцінюються наступним чином:

Питання Оціночні бали Питання Оціночні бали

Питання	Оціночні бали	Питання	Оціночні бали
1	а – 3; б – 2; в – 1	10	а – 2; б – 3; в – 1
2	а – 2; б – 1; в – 3	11	а – 1; б – 2; в – 3
3	а – 1; б – 2; в – 3	12	а – 1; б – 3; в – 2
4	а – 3; б – 2; в – 1	13	а – 3; б – 2; в – 1
5	а – 2; б – 3; в – 1	14	а – 1; б – 3; в – 2
6	а – 3; б – 2; в – 1	15	а – 1; б – 3; в – 2
7	а – 2; б – 3; в – 1	16	а – 3; б – 2; в – 1
8	а – 3; б – 2; в – 1	17	а – 2; б – 1; в – 3
9	а – 2; б – 3; в – 1	18	а – 2; б – 3; в – 1

Сумарне число балів розподіляється в наступному порядку:

Сумарне число балів	Рівень прагнення до саморозвитку
18-24	Дуже низький
25-29	Низький
30-34	Нижче середнього
35-39	Середній
40-44	Вище середнього
45-49	Високий
50-54	Дуже високий

2. Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку, визначається з відповідей на питання 1, 2, 6, 7, 9, 13. Сумарне число балів у зазначених питаннях розподіляється в наступному порядку:

Сумарне число балів	Самооцінка особистістю своїх якостей
18-17	Дуже висока
16-15	Завищена
14-12	Нормальна
11-9	Занижена
8-7	Низька
6	Дуже низька

3. Оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації визначається з відповідей на запитання 3, 5, 8, 12, 17. Сумарне число балів у зазначених питаннях розподіляється в наступному порядку:

Сумарне число балів	Оцінка проекту педагогічної підтримки
15-14	Як можливості професійної самореалізації.
13-11	Як необхідного і достатнього для самореалізації.
10-8	Швидше як перспективного для самореалізації.
7-6	Невизначена оцінка, швидше як безперспективного для самореалізації.
5	Не заслуговує на увагу для плану самореалізації

Додаток І.

Таблиця І. 1.

Упорядковані ряди рейтингу успішності з студентів контрольних і експериментальних груп

1 ряд – студенти контрольної групи		2 ряд – студенти експериментальної групи.	
1.	См. А. 93		
2.	Б.Л. 91	1.	А.І 91
		2.	К.Л. 91
3.	Ф.В. 90	3.	В.К 90
4.	К.А. 88	4.	К.О. 88
		5.	Т.А. 88
5.	І.А. 87	6.	О.М. 87
6.	К.О. 87		
7.	Ст. А 85	7.	О.Т. 85
8.	Б.Т. 84	8.	С.Т. 84
9.	Т.А. 84	9.	Д.Т. 84
10.	В.О. 83	10.	Л.О. 83
11.	Б.І. 82		
12.	А.А. 81	11.	Г.О. 81
13.	Б.Г. 81	12.	Н.Л. 81
		13.	Г.К. 81
14.	А.Ю. 80	14.	Ж.Є. 80
15.	С. І. 79	15.	Д. М. 79
16.	Р.Д. 79		
17.	Д.Є. 78	16.	К.В. 78
		17.	О.Л. 78
18.	Ж.В 77	18.	П.М 77
19.	Р.С. 76	19.	Ч.Р. 76

Продовження таблиці І. 1.

20.	Н.Ю. 75	20.	Ю. І.75
21.	О.І. 74	21.	Х.О. 74
22.	Д.О. 72	22.	Б.А. 72
23.	В.І. 71	23.	У.Т. 71
24.	Т.Г. 70		
		24.	Ш.А. 69
25.	К.О. 68	25.	Б.І. 68
26.	А.Г. 66		
		26.	Р.О. 65 $\updownarrow S_2$

Додаток К

Таблиця К.1

Опитувальник термінальних цінностей (І.Сенін)

І. Інтерпретація даних за шкалами термінальних цінностей (до експерименту)

Рівні	Особистий престиж		Високе матеріальне становище		Креативність		Активні соціальні контакти	
	КГ Аз (%)	ЕГ Аз (%)	КГ Аз (%)	ЕГ Аз (%)	КГ Аз (%)	ЕГ Аз (%)	КГ Аз (%)	ЕГ Аз (%)
Низький	61 (19,7)	70 (20,3)	69 (22,2)	84 (24,3)	64 (20,7)	78 (22,6)	51 (16,5)	58 (16,8)
Середній	152 (49,0)	166 (48,1)	149 (48,1)	160 (46,4)	158 (51,0)	173 (50,2)	141 (45,5)	158 (45,8)
Високий	97 (31,3)	109 (31,6)	92 (29,7)	101 (29,3)	88 (28,3)	94 (27,2)	118 (38,0)	129 (37,4)
	Розвиток себе		Досягнення		Духовне задоволення		Збереження особистої індивідуальності	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	79 (25,5)	91 (26,4)	68 (21,9)	73 (21,2)	72 (23,2)	79 (22,9)	60 (19,4)	64 (18,6)
Середній	168 (54,2)	172 (49,9)	149 (48,1)	165 (47,8)	140 (45,2)	167 (48,4)	159 (51,3)	170 (49,3)
Високий	63 (20,3)	82 (23,7)	93 (30,0)	107 (31,0)	98 (31,6)	99 (28,7)	91 (29,3)	111 (32,1)

Таблиця К.2

Опитувальник термінальних цінностей (І.Сенін)

ІІ. Інтерпретація даних за шкалами життєвих сфер (до експерименту)

Рівні	Професійне життя		Навчання й освіта		Сімейне життя		Суспільне життя		Захоплення	
	КГ Аз (%)	ЕГ Аз (%)	КГ Аз (%)	ЕГ Аз (%)	КГ Аз (%)	ЕГ Аз (%)	КГ Аз (%)	ЕГ Аз (%)	КГ Аз (%)	ЕГ Аз (%)
Низький	112 (36,1)	119 (34,5)	86 (27,7)	97 (28,1)	141 (45,5)	150 (43,5)	91 (29,3)	101 (29,3)	89 (28,7)	103 (29,8)
Середній	147 (47,4)	161 (46,7)	158 (51,0)	173 (50,1)	136 (43,9)	141 (40,9)	149 (49,3)	170 (49,4)	153 (49,4)	171 (49,6)
Високий	51 (16,5)	65 (18,8)	66 (21,3)	75 (21,8)	33 (10,6)	54 (15,6)	70 (22,6)	74 (21,4)	68 (21,9)	71 (20,6)

Таблиця К.3

Розподіл студентів за рівнем самооцінки професійно-педагогічної мотивації (адаптована М. Фетіскіним) (до експерименту)

Рівні Групи	Низький рівень Аз (%)	Середній рівень Аз (%)	Високий рівень Аз (%)
Контрольна група	113 (36,4%)	162 (52,3%)	35 (11,3%)
Експериментальна група	111 (32,2%)	196 (56,8%)	38 (11%)

Таблиця К.4

Розподіл студентів за рівнем знань про освітньо-виховні системи (до експерименту)

Рівні Групи	Низький рівень Аз (%)	Середній рівень Аз (%)	Достатній рівень Аз (%)	Високий рівень Аз (%)
КГ	215(69,4)	69(22,3)	26(8,1)	0
ЕГ	236(68,4)	81(23,5)	28(8,1)	0

Таблиця К.5

Розподіл студентів за стратегіями досягнення цілей (до експерименту)

Стратегії	Пасивна стратегія	Активно-ригідна стратегія	Активно-пластична стратегія	Змішаний тип стратегії
Респонденти	Аз (%)	Аз (%)	Аз (%)	Аз (%)
КГ	36 (11,6)	51 (16,5)	125 (40,3)	98 (31,6)
ЕГ	43 (12,5)	60 (17,4)	138 (40,0)	104 (30,1)

Таблиця К.6

Розподіл студентів за рівнями сформованості комунікативних та організаторських нахилів (до експерименту)

Рівні	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень	Високий рівень
Студенти	Аз (%)	Аз (%)	Аз (%)	Аз (%)
КГ	143(46,1)	91(29,4)	68(21,9)	8(2,6)
ЕГ	157(45,5)	98(28,4)	79(22,9)	11(3,2)

Додаток Л.

Таблиця Л.1

Розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за стилями вирішення конфліктних ситуацій (у кінці експерименту)

Стилі Групи	Суперництво Аз (%)	Пристосування Аз (%)	Компроміс Аз (%)	Уникання Аз (%)	Співробітництво Аз (%)
КГ	71(22,9%)	32 (10,3%)	75(24,2%)	23(7,4%)	109(35,2%)
ЕГ	49(14,2%)	28(8,1%)	81(23,8%)	17(4,9%)	170(49,8%)

Таблиця Л.2

Опитувальник термінальних цінностей (І.Сенін)

І. Порівняння даних за шкалами термінальних цінностей (у кінці експерименту)

Рівні	Особистий престиж		Високе матеріальне становище		Креативність		Активні соціальні контакти	
	КГ Аз (%)	ЕГ Аз (%)	КГ Аз (%)	ЕГ Аз (%)	КГ Аз (%)	ЕГ Аз (%)	КГ Аз (%)	ЕГ Аз (%)
Низький	30 (9,6)	25 (7,2)	53 (17,1)	61 (17,7)	8 (2,5)	6 (1,8)	32 (10,3)	28 (8,1)
Середній	171 (55,2)	185 (53,6)	145 (46,8)	167 (48,4)	171 (55,2)	183 (53,0)	158 (51)	166 (48,1)
Високий	109 (35,2)	135 (39,1)	112 (36,1)	117 (33,9)	131 (42,3)	156 (45,2)	120 (38,7)	159 (43,8)
	Розвиток себе		Досягнення		Духовне задоволення		Збереження особистої індивідуальності	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	51 (16,5)	40 (11,5)	33 (10,6)	30 (8,7)	34 (11,0)	31 (9,0)	32 (10,3)	29 (8,4)
Середній	172 (55,5)	181 (52,5)	165 (53,2)	169 (49,0)	149 (48,0)	169 (49,0)	161 (52,0)	145 (42,0)
Високий	87 (28,0)	124 (36,0)	112 (36,1)	146 (42,3)	127 (41,0)	145 (42,0)	117 (37,7)	171 (49,6)

Таблиця Л.3.

Опитувальник термінальних цінностей (І.Сенін)

ІІ. Порівняння даних за шкалами життєвих сфер студентів контрольної та експериментальної груп (у кінці експерименту)

Рівні	Професійне життя		Навчання й освіта	
	КГ Аз (%)	ЕГ Аз (%)	КГ Аз (%)	ЕГ Аз (%)
Низький	73 (23,6)	61 (17,7)	72 (23,2)	67 (19,4)
Середній	151 (48,7)	170 (49,3)	152 (49,0)	181 (52,5)
Високий	86 (27,7)	114 (33,0)	86 (27,8)	97 (28,1)

Таблиця Л.4.

Розподіл студентів за рівнем оцінки та самооцінки професійно-педагогічної мотивації (адаптована М. Фетіскіним) (у кінці експерименту)

Рівні Групи	Низький рівень Аз (%)	Середній рівень Аз (%)	Високий рівень Аз (%)
Контрольна група	57 (18,4%)	117 (37,7%)	136 (43,9%)
Експериментальна група	35 (10,1%)	128 (37,1%)	182 (52,8%)

Таблиця Л.5

Рівні сформованості складових мотиваційно-ціннісної компетенції майбутніх учителів КГ і ЕГ на початку й у кінці експерименту

Рівні Групи	Низький (репродуктивний) рівень %		Середній (адаптивний) рівень %		Достатній (конструктивний) рівень %		Високий (творчий) рівень %	
	На початку	В кінці	На початку	В кінці	На початку	В кінці	На початку	В кінці
КГ	33,2	↓19,6	34,8	↓28,3	20,0	↑30,6	11,9	↑22,5
ЕГ	31,0	↓8,4	36,2	↓18,7	20,6	↑43,9	12,2	↑29

Таблиця Л.6

Порівняння рівнів сформованості у майбутніх учителів предметної компетентності на початку та у кінці експерименту

Рівні Групи	Низький рівень Аз (%)		Середній рівень Аз (%)		Достатній рівень Аз (%)		Високий рівень Аз (%)	
	На початку	У кінці	На початку	У кінці	На початку	У кінці	На початку	У кінці
КГ	215 (69,4)	27 (8,7)	69 (22,3)	111 (35,8)	26 (8,1)	120 (38,7)	0	52 (16,8)
ЕГ	236 (68,4)	18 (5,2)	81 (23,5)	75 (21,7)	28 (8,1)	170 (49,3)	0	82 (23,8)

Таблиця Л.7

**Результати дослідження сформованості професійних умінь
майбутніх учителів контрольної та експериментальної груп у кінці
експерименту**

Групи умінь		КГ	ЕГ
1. Гностичні уміння	1.1 Вивчати і аналізувати педагогічні явища, події, факти і співвідносити їх з особливостями освітньо-виховної системи навчального закладу	0,59	0,81
	1.2 виділяти і формулювати провідні цілі професійної діяльності в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу	0,68	0,79
	1.3 аналізувати психолого-педагогічну, соціальну та методичну літературу для створення власної стратегії педагогічної діяльності в умовах конкретного навчального закладу	0,61	0,81
	1.4 відбирати необхідну інформацію для професійного саморозвитку	0,73	0,87
	1.5 вчити учнів визначати власні інтереси, нахили, здібності з метою саморозвитку та формування стратегії особистісного зростання	0,54	0,79
2. Аналітичні уміння	2.1 Здійснювати системний аналіз структури, визначати особливості функціонування освітньо-виховної системи навчального закладу	0,55	0,71
	2.2 визначати тип і вид освітньо-виховної системи навчального закладу, адекватно сприймати і критично оцінювати позитивні і негативні сторони в її організації і функціонуванні	0,57	0,72
	2.3 аналізувати причини виникнення, протиріччя і проблематику педагогічних ситуацій, що виникають в умовах взаємодії вчителя з учасниками навчально-виховного процесу	0,71	0,82
	2.4 оцінювати результати власної педагогічної діяльності та діяльності колег в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу, визначати позитивні сторони та недоліки	0,72	0,84
	2.5 вчити учнів аналізувати об'єкти, процеси, події власного життя та життя оточуючих; робити висновки і визначати перспективи розвитку, сприятливого для особистості в її мікро і макро оточенні.	0,57	0,73

Продовження таблиці Л. 7.

3.Конструктивні уміння	3.1 Усвідомлено і самостійно приймати рішення у ситуаціях, що виникають у професійній діяльності вчителя	0,61	0,72
	3.2 вибирати власну професійну позицію, стратегію педагогічної діяльності відповідно специфіки і особливостей освітньо-виховної системи навчального закладу	0,59	0,77
	3.3 планувати та проводити викладацьку, виховну і дослідницьку діяльність в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу на основі творчого підходу	0,65	0,81
	3.4 брати відповідальність за процес і результати власної професійної діяльності	0,64	0,79
	3.5 вчити учнів вибирати, приймати і реалізовувати стратегію особистісного зростання і самореалізації	0,63	0,79
4. Комунікативні уміння	4.1 Уміння слухати і чути іншого, грамотно висловлювати свою думку	0,79	0,82
	4.2 керувати і коригувати свою поведінку в процесі спілкування	0,71	0,85
	4.3 встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями, батьками, педагогами, іншими людьми у процесі професійної діяльності і у життєвих ситуаціях	0,68	0,8
	4.4. розв'язувати конфліктні і не конфліктні ситуації у процесі взаємодії з різними учасниками навчально-виховного процесу	0,72	0,81
	4.5 вчити учнів встановлювати доброзичливі стосунки з людьми, формувати уміння розв'язувати різні життєві ситуації на засадах гуманності і толерантності	0,74	0,85
5. Проективні уміння	5.1 Аналізувати підручники, посібники, дидактичні матеріали, методичну літературу для цілей проектування цілісного навчально-виховного процесу в освітньо-виховній системі навчального закладу	0,74	0,87
	5.2 на основі аналізу досягнутих результатів прогнозувати перспективи професійного розвитку в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу	0,62	0,73
	5.3 розробляти і реалізовувати власні педагогічні проекти на основі особливостей освітньо-виховної системи навчального закладу	0,69	0,82
	5.4 моделювати можливі педагогічні ситуації, варіанти взаємодії з учнями, їх батьками і вчителями-предметниками та методи виховного впливу з метою їх вирішення	0,75	0,86
	5.5 вчити учнів проектувати на основі індивідуальних особливостей стратегію особистого та професійного саморозвитку і самореалізації	0,71	0,83

Продовження таблиці Л. 7.

6. Дослідницькі уміння	6.1 здійснювати пошук, аналіз і обробку інформації, отриманої із різних джерел (наукових видань, періодики, інтернет-ресурсів)	0,81	0,88
	6.2 визначати і розробляти наукові проекти (учнівські, професійні) в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу	0,69	0,82
	6.3 використовувати евристичний пошук і методи науково-педагогічного дослідження	0,74	0,83
	6.4 проводити аналіз власного досвіду наукових досліджень та досвіду інших учителів	0,75	0,84
	6.5 вчити учнів розробляти і реалізовувати наукові проекти, здійснювати аналіз отриманих результатів.	0,75	0,86

Таблиця Л.8

Результати оволодіння студентами контрольної і експериментальної групами технологічною та інформаційно-дослідницькою компетенціями наприкінці формувального експерименту

Рівні Групи	Низький рівень (репродуктивний)		Середній рівень (адаптивний)		Достатній рівень (конструктивний)		Високий рівень (творчий)	
	Аз	%	Аз	%	Аз	%	Аз	%
ЕГ	33	9,6	99	28,7	157	45,5	56	16,2
КГ	49	15,8	101	32,6	125	40,3	35	11,3

Таблиця Л.9

Розподіл студентів за рівнями оволодіння компетенцією самопізнання і самооцінки (%) у кінці експерименту

	Низький рівень Аз (%)	Середній рівень Аз (%)	Достатній рівень Аз (%)	Високий рівень Аз (%)
КГ	18 (5,8)	70 (22,6)	190 (61,3)	32 (10,3)
ЕГ	8 (2,3)	62 (18)	219 (63,5)	56 (16,2)

Таблиця Л. 10.

Порівняльні результати рівнів сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів наприкінці експерименту в КГ та ЕГ (у %)

Компетенції		Рівні сформованості							
		низький		середній		достатній		високий	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-ціннісна	на початку	33,2	31,0	34,8	36,2	20,0	20,6	11,9	12,2
	наприкінці	19,9	8,4	28,0	18,7	30,6	43,9	21,5	29,0
Предметна	на початку	69,4	68,4	22,3	23,5	8,1	8,1	0	0
	наприкінці	8,7	5,2	35,8	21,7	38,7	49,3	16,8	23,8
Технологічна та інформаційно-дослідницька	на початку	46,1	45,5	29,4	28,4	21,9	22,9	2,6	3,2
	наприкінці	15,8	9,6	32,6	28,7	40,3	45,5	11,3	16,2
Самопізнання і самооцінки	на початку	29,4	27,2	45,5	46,4	18,1	19,7	7,0	6,7
	наприкінці	5,8	2,3	22,6	18,0	61,3	63,5	10,3	16,2